NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE REDES MUNICIPAIS

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
MONICA FÜRKOTTER
NAIARA COSTA GOMES DE MENDONÇA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Necessidades formativas de professores de redes municipais

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
MONICA FÜRKOTTER
NAIARA COSTA GOMES DE MENDONÇA
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE REDES MUNICIPAIS

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

N276

Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos / Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi et al. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-106-5

1. Professores de ensino pré-escolar - Formação. 2. Professores de ensino fundamental - Formação. 3. Professores - Educação (Educação permanante). 4. Escolas municipais. 5. Escolas públicas - Administração. I. Di Giorgi, Cristiano, 1958-.

11-0100. CDD: 370.71
CDU: 37.011.3-051

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Não se é professor no abstracto, dentro de um
sistema educativo qualquer [...], é-se professor
dentro de um sistema educativo concreto,
situado num espaço e num tempo, com uma
população que é aquela e não outra, e condições
econômicas, sociais e culturais que são o que são
e não o que queríamos que fossem.

Manuel Ferreira Patrício

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá
tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Sumário

Prefácio

Por que se faz necessário compreender as necessidades formativas a partir da voz dos professores de escolas públicas municipais que têm sido objeto de processos de formação contínua gestados em gabinetes governamentais? Por que se quer investir na formação de professores crítico-reflexivos? Essas são as duas grandes questões para as quais os autores do presente livro trazem inestimável contribuição, no intuito de oferecer subsídios e colaborar para que os dirigentes municipais de educação, as escolas e seus professores possam avançar na melhoria das condições que visam efetivar o projeto de democratização qualitativa à grande quantidade de crianças e jovens que estão, depois de séculos, tendo finalmente seu direito de acesso à educação, garantido nos últimos anos em nosso país.

Neste trabalho, resultado de pesquisa em equipe e rigorosa análise teórica e crítica, os professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, autores do livro, apontam a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Essa perspectiva, que dá voz aos professores, tem se mostrado fértil no desenvolvimento de processos dessa natureza, pois considera fundamental o protagonismo dos sujeitos-professores na implemen-

tação de mudanças que se fazem necessárias nas práticas e nos currículos escolares. Procedendo ao levantamento de necessidades junto a uma amostra significativa de 533 professores, em dez municípios da região, com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e desenvolvendo uma análise crítica e contextualizada dos resultados, os autores apresentam indicativos e propostas para a efetivação de políticas de formação contínua que superam eventuais desperdícios de recursos em ações pontuais, fragmentadas e externas às demandas reais das escolas e dos professores.

Ao valorizar a formação crítica e reflexiva desses sujeitos, alinham-se às perspectivas que superam a racionalidade técnica instrumental das competências docentes, característica dos governos neoliberais que culpabilizam os professores diretamente pelo fracasso escolar, desvalorizam sua formação universitária de intelectual e pesquisador e não investem na melhoria da infraestrutura necessária ao trabalho docente de qualidade nem nas condições de carreira e salário dos professores.

A perspectiva adotada pelos autores deste livro é a de valorizar a atividade docente como *mediação reflexiva* entre a sociedade da informação, que não gera por si o conhecimento e a sabedoria característicos de uma educação de qualidade, e o necessário desenvolvimento da capacidade de pensar dos estudantes, instrumentalizados com os conteúdos da ciência, da técnica, da tecnologia, da cultura, e da sociedade, com análise e discussão dos valores aí gerados e com a problematização dos modos de produção da sociedade humana injusta e desigual.

A pertinência da análise dos autores sobre os conteúdos considerados como fáceis e difíceis trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental constitui outra importante contribuição. A partir dela sugerem caminhos e perspectivas não apenas para a formação contínua, mas também para a formação inicial nos cursos de Pedagogia que, após a aprovação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE 1/2006), tem o desafio de formar professores para esse nível da escolaridade, malgrado sua história e realidade atual de

não ter, via de regra, corpo docente preparado e/ou compromissado com essa finalidade.

Merece cumprimentos a Editora da Unesp por disponibilizar este importante livro inaugurando sua plataforma *e-book* que poderá favorecer seu acesso a maior número de leitores.

Os professores do ensino fundamental, os dirigentes de educação (municipais e estaduais), os professores e pesquisadores das universidades agradecem aos autores essa iniciativa que certamente em muito contribuirá para a proposição de políticas de qualidade de formação contínua, para a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia e para a produção de conhecimento no campo da didática e formação de professores.

Selma Garrido Pimenta
Professora e co-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores da Faculdade de Educação da USP (Gepeffe-Feusp)

Introdução

Face ao processo de democratização do ensino, torna-se necessário que tanto escola quanto professores reflitam sobre seus papéis e os ressignifiquem a fim de oferecer um ensino de qualidade a todos, mediante a adoção de práticas educativas mais democráticas e mais inclusivas, de modo que o objetivo maior da escola, isto é, a aprendizagem dos alunos, possa ser alcançado com sucesso.

Sabe-se que o elemento mais importante para a educação de qualidade é o professor, pois não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. A excelência desse profissional está atrelada principalmente a suas condições de trabalho e a sua formação inicial e contínua. Focalizamos neste livro o aspecto da formação contínua, entendendo-a como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação. Ser professor significa estar sempre se construindo, em um movimento que tem início, mas não tem fim. A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e tempo de formação profissional.

As pesquisas têm apontado que os cursos de formação contínua devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho, pois a eficácia das ações nessa

área possui uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades (Rodrigues, Esteves, 1993). Acreditamos que é preciso superar a dicotomia "teoria e prática", a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e seu caráter pontual e assistemático presentes na forma de "treinamento", "capacitação" e "reciclagem". Nessa perspectiva, a análise das necessidades de formação dos professores torna-se indispensável, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula e da escola, onde desenvolvem sua prática profissional.

Conforme Rodrigues & Esteves (1993), a análise de necessidades educativas vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais desde o final da década de 1960. Surgiu para auxiliar a estruturação e a organização de processos formativos de professores que respondessem com mais eficácia às exigências sociais, a fim de delimitar procedimentos mais adequados para a formação docente. É considerada etapa do planejamento desses programas na medida em que orienta a formulação de objetivos e fornece informações para a definição de conteúdos e atividades formativas.

Só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como um parceiro ativo e levando em conta suas necessidades, pessoais e profissionais. Reforçando essa ideia, Almeida (1999) afirma que os professores constituem os elementos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma reforma educativa, visto que assumem papel importante no alcance das mudanças, sendo eles, em última instância, quem decide se quer mudar ou não.

Nesse sentido, os programas de formação contínua podem contribuir para a formação do professor, desde que considerem efetivamente seu papel crucial e levem em conta suas necessidades formativas.

A pesquisa relatada neste livro partiu da iniciativa de um grupo de professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Unesp, Campus de Presidente Prudente, com a proposta de integrar as atividades de pesquisa, extensão e ensino, estabelecendo uma parceria

com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), por intermédio de seus representantes dos polos regionais de Presidente Prudente e Presidente Epitácio, a fim de empreender ações de formação contínua de professores nos municípios por eles abrangidos. O estudo procurou identificar o perfil dos professores e diagnosticar suas necessidades formativas como subsídios para a construção de processos de formação contínua, buscando criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, ofereça formação contínua de qualidade a seus professores.

A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores que lecionam nas escolas públicas de dez municípios do interior do estado de São Paulo, a saber, Álvares Machado, Iepê, Marabá Paulista, Martinópolis, Presidente Bernardes, Rancharia, Regente Feijó, Santo Anastácio, Taciba e Teodoro Sampaio. Está inserida na perspectiva de valorização da instância municipal de educação, que deve ser objeto de consideração da investigação educacional, dado o papel relevante que vem desempenhando a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Com a Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei 9.424/96, que dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), amplia-se o processo de municipalização do ensino. Comparando o censo de 1996 ao de 2006, percebe-se nitidamente o aumento das matrículas nas escolas municipais de ensino fundamental. Em 1996, de todas as matrículas desse nível de ensino no Brasil, apenas 32,96% eram municipais. Em 2006, esse índice subiu para 53,98%. Em relação à região Sudeste e ao estado de São Paulo, os dados evidenciam o aumento do processo de municipalização (Lima, 2007).

A relevância da pesquisa está também fundamentada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O parágrafo único do artigo 40 estabelece que os municípios devem implementar planos de carreira que contemplem a "capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade

de ensino". Isso posto, os municípios dispõem de recursos e têm autonomia para gerir sua utilização e para planejar a formação contínua de seus professores visando aprimorar o ensino fundamental.

A LDB

> cria os sistemas municipais, autônomos e independentes de acordo com a competência e abrangência definidas na lei; atribui aos municípios a responsabilidade pela organização desses sistemas e lhes abre a possibilidade de um regime de parceria com o Estado ou de composição, com ele, de um sistema único. Estabelece ainda a necessidade de os sistemas atuarem em regime de colaboração e obriga o município a se dedicar, prioritariamente, ao ensino fundamental, só estendendo sua atuação para outros níveis quando esta demanda estiver plenamente atendida. (Carbonari, 2004, p.217)

As novas determinações legais significaram um problema para os municípios, pois "estavam habituados a gerenciar uma rede de pré-escolas e a utilizar os excedentes da verba em educação com merenda, construção de quadras esportivas e transporte de alunos de todos os níveis, inclusive universitários" (Martins, 2004, p.164). Outra dificuldade refere-se às enormes desigualdades regionais no que concerne a tamanho, formas de atendimento, desempenho, capacidade fiscal e recursos humanos que cada município brasileiro possui.

Vale ressaltar a precariedade das cidades pequenas para organizarem seus sistemas de ensino. A aquisição de "sistemas de ensino" privados, com a compra de apostilas, atinge 150 dos 529 municípios paulistas com menos de 50 mil habitantes (Adrião et al., 2009). Fortalecer a capacidade dos municípios de organizarem seus sistemas, tarefa da qual a formação contínua de professores é uma das dimensões fundamentais, adquire assim o caráter também de ação em defesa do ensino público.

O conhecimento da realidade dos sistemas municipais de educação – e de seus professores – é uma exigência que se coloca de forma premente, uma vez que esse conhecimento é pressuposto para qual-

quer intervenção qualificada a eles direcionada. Este é um dos maiores desafios quando se pretende a melhoria da educação oferecida à população que hoje conquistou a escola.

Partindo desses pressupostos, reconhece-se a necessidade de oferecer subsídios aos municípios para que elaborem políticas de formação contínua adequadas às necessidades formativas dos professores de suas respectivas redes de ensino. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa.

A abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa-descritiva, do tipo "*survey*". Para Babbie (1999, p.107), uma investigação desse tipo permite estudar "uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam".

Com o propósito de coletar informações para caracterizar o perfil e as reais necessidades formativas dos professores, elaboramos um questionário constituído de duas partes, com questões abertas e fechadas. A opção pela utilização do questionário para a coleta de dados se deu em razão de que, como apontam Silva (2000) e Rodrigues (2006), este tem sido o instrumento mais utilizado nas práticas de análise de necessidades de formação, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger uma ampla população em um curto espaço de tempo. Além disso, traz a possibilidade do anonimato que, conforme Cervo & Bervian (2002), proporciona um sentimento de confiança aos respondentes, contribuindo para a coleta de informações mais verdadeiras.

Uma preocupação presente na elaboração do questionário foi a forma didática de apresentação das perguntas, bem como a clareza e a objetividade, para atingir o objetivo proposto. Pensando nisso, ao término da elaboração do instrumento, procedemos a uma aplicação piloto com um grupo de professores de um dos municípios envolvidos na investigação, mas não participante da coleta de dados da pesquisa. Tal ação possibilitou avaliar a estrutura e as questões do questionário, permitindo aperfeiçoá-lo e reformulá-lo.

A primeira parte do instrumento procura identificar o perfil do professor e sua experiência no magistério. A segunda, com oito per-

guntas (abertas e fechadas), pretende identificar temas de interesse e necessidades formativas dos sujeitos pesquisados.

Para a aplicação do questionário contamos com a colaboração do secretário municipal de educação de Regente Feijó, que distribuiu o instrumento aos outros dirigentes municipais, explicou a importância da pesquisa e orientou sua aplicação nos demais municípios envolvidos, em fevereiro de 2007. Dada a natureza da pesquisa e o número de sujeitos, os desafios metodológicos foram imensos: a partir de uma orientação dos pesquisadores, coube aos dirigentes explicar aos professores de suas redes municipais a relevância e a finalidade da pesquisa e conscientizá-los sobre a importância de participar da forma mais séria possível.

Para a análise dos dados, os questionários foram numerados de 1 a 10 e os sujeitos de 1 a 533. Os professores foram identificados por município e número do questionário.[1] Assim, Pn_m indica o sujeito do município n que respondeu o questionário de número m.

A tabulação dos dados das questões abertas está baseada na análise de conteúdo das respostas apresentadas pelos professores, seguida da definição de categorias. A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Ela tem como ponto de partida a mensagem. Segundo Franco (2003), a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens podem ser considerados indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais.

Procurando ser o mais fiel possível ao que foi expresso pelos professores, a categorização das respostas foi realizada coletivamente entre o grupo de pesquisadores. Foi um trabalho árduo e, obviamente, sujeito a algumas decisões subjetivas, minimizadas pelo fato de ter sido realizado no coletivo. Poder-se-ia dizer que se tratou antes

---

1 Por exemplo, no caso específico do município de Regente Feijó, o município é o de número 5 e os questionários são os de número 216 a 313. Assim, P5_278 indica o questionário respondido pelo sujeito 278 desse município.

de uma intersubjetividade. Buscar trabalhar processos de formação contínua junto a redes municipais, ouvindo os atores, não é procedimento em que já se tenha acumulado experiência na comunidade acadêmica da área da Educação.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), um dos programas de análise estatística mais usado nas pesquisas educacionais, útil para testes estatísticos, contagem de frequência, tabelas, gráficos e cruzamento de dados.

Na continuidade da pesquisa, realizamos a devolutiva dos dados obtidos em dois municípios, dentro de uma perspectiva de aprofundamento das necessidades formativas dos professores e de sua participação na definição de algumas metas e prioridades a serem consideradas nas ações de formação contínua.

O livro foi estruturado apresentando inicialmente, nos três primeiros capítulos, a fundamentação teórica. O capítulo 1 aborda o papel da escola atual frente aos desafios docentes, apontando a importância da formação de um professor crítico-reflexivo. No capítulo 2, refletimos sobre os conceitos-chave de nossa pesquisa: o desenvolvimento profissional e as necessidades formativas. Discutimos, no capítulo 3, o espaço de formação dos professores dos anos iniciais, resgatando a origem e os principais desafios da formação em nível médio e superior.

A segunda parte do livro apresenta a descrição e a análise dos dados coletados. Inicialmente, no capítulo 4, traçamos o perfil dos professores pesquisados, destacando aspectos como: sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atua, além dos dados sobre a formação acadêmica. Posteriormente, no capítulo 5, identificamos a percepção dos professores sobre a formação contínua, por meio da caracterização do que um curso deveria ou não contemplar, da apresentação dos assuntos de interesse dos docentes e da descrição de suas maiores necessidades em sua atuação na sala de aula. O capítulo 6 traz a descrição e a análise dos conteúdos considerados mais difíceis e mais fáceis de serem trabalhados na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental,

nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Finalizamos o livro com algumas considerações que enfatizam aspectos essenciais da pesquisa.

Cabe ressaltar que parte das considerações sobre necessidades formativas aqui presentes baseia-se na fundamentação teórica desenvolvida por uma das autoras deste texto, Naiara Costa Gomes de Mendonça, em sua dissertação de mestrado. Da mesma forma, algumas formulações sobre a formação de professores têm como base a análise desenvolvida por outra das autoras, Yoshie Ussami Ferrari Leite, em sua tese de livre-docência.

Cumpre aqui agradecer aos professores e dirigentes municipais das dez redes de ensino envolvidas nesta pesquisa. Sem eles, não teríamos conseguido desenvolver este trabalho.

Esperamos que os dados aqui apresentados e as reflexões deles decorrentes possam subsidiar políticas públicas de formação contínua das redes municipais de ensino e contribuir para a busca e consolidação de uma escola pública de melhor qualidade.

1
A ESCOLA HOJE E OS DESAFIOS DOCENTES: O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

Para situar a questão do papel do professor hoje, é necessário inicialmente enfatizar o fato de que a expansão quantitativa de vagas e de alunos matriculados representou realmente uma conquista importante para a maioria da população brasileira.

De fato, só é possível compreender a qualidade da educação na perspectiva popular e democrática, a partir da problematização da histórica exclusão escolar dos setores populares, de sua luta pelo acesso à escola e do momento atual em que o debate sobre a qualidade da educação para os setores populares ganha destaque como uma nova etapa dessa luta. Apenas como exemplo da citada exclusão, o Censo de 1920, segundo Paiva (1987), registra 1.030.752 alunos matriculados, com frequência efetiva de 678.684 discentes, para um total de quase 30 milhões de habitantes no País, o que significava, à época, menos de 15% da população em idade escolar.

De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3% (Vieira, Farias, 2007). Ainda conforme dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD),[1] realizada pelo Instituto Brasileiro de Geogra-

---

1 Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2010.

fia e Estatística (IBGE), essa taxa evoluiu de 95,7%, em 1999, para 97,6%, em 2006, o que mostra um crescimento de 1,9% no período em questão.

O crescimento do número de matrículas de alunos em todos os níveis e a expansão do acesso educacional a um maior número de cidadãos se inserem, segundo Beisiegel (2006), no processo de democratização de ensino. Afirma o autor que é necessário não emitir uma crítica, seja "radical", seja conservadora, de que, atualmente, a escola perdeu a qualidade, deteriorou-se, como se aquela do passado, seletiva e propedêutica, é que fosse boa, de qualidade. Para ele, não se pode falar de perda da qualidade quando a escolarização se estendeu aos setores mais amplos da população. A escola mudou radicalmente, porque mudou a população que a frequenta, tornou-se local de encontro de todos os setores da sociedade e campo de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva moderna.

Cabe assim descartar, na discussão sobre a qualidade necessária para a escola pública de hoje, qualquer saudosismo da "boa" escola pública do passado. É preciso reiterar que a presença das classes populares na escola é um enorme avanço do ponto de vista de uma democratização efetiva de nosso país e que os dilemas que se colocam para os educadores frente a essa nova situação não podem ser resolvidos pela retomada de formas de organização escolar e trabalho pedagógico de uma pretensa escola pública de qualidade do passado. Os grandes desafios atuais decorrem da necessária e desejável abertura da escola a setores mais amplos da população.

Sabe-se que os novos desafios que a escola é chamada a responder têm sua origem em vários fatores, entre os quais se incluem o fato, historicamente inédito, de quase todas as crianças em idade escolar terem acesso ao ensino fundamental, ou ao menos aos anos iniciais dele e, também, o fato de que à escola cabe desempenhar um papel mais amplo do que aquele que lhe foi atribuído até hoje na história, sendo-lhe direcionada uma série de novas funções. Perrenoud (1999) aponta algumas dessas novas atribuições, dizendo que mais que oferecer a escolarização formal, também cabe à instituição escolar res-

peitar as idiossincrasias de seus atores, despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e estimular o rigor intelectual.

O relatório da Unesco, *Educação*: um tesouro a descobrir (Delors, 1999) também afirma que a educação necessária, hoje, deve se apoiar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, a escola é levada a repensar-se, e ocorre um intenso processo de reformas educacionais que procuram dar conta dos novos desafios, buscando, dessa forma, conferir qualidade à escola pública.

O tema "qualidade da educação" tem ocupado espaço no debate público no Brasil, não apenas entre educadores, mas na sociedade em geral, envolvendo políticos, jornalistas, empresários e representantes de movimentos sociais. Sem dúvida, essa preocupação brasileira se insere num movimento internacional em torno da qualidade da educação.

No entanto, esse movimento está marcado por ambiguidades, cuja razão se deve ao fato de não apenas o tema da qualidade, mas o debate educacional como um todo estar marcado por duas posições *antagônicas*, como assinala agudamente Singer (1999, p.5):

> Vamos chamar a primeira posição de civil democrática, porque ela encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. [...]
>
> O que se contrapõe a essa visão é a que denominarei produtivista. Esta concebe a educação sobretudo escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. [...] Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho de modo mais vantajoso possível.

Dessa forma, é necessário mudar, porque os desafios são novos. Mas para os que se colocam numa perspectiva popular e democrática, não é qualquer mudança, qualquer reforma que interessa, mas aquelas que se inserem na perspectiva civil-democrática. Nesse mesmo quadro, insere-se o papel do professor, que deve ser redefinido.

Almeida (1999) afirma que os professores constituem elementos responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma reforma educativa e mostra que eles assumem papel importante no alcance das mudanças, porque são os que decidem se querem mudar ou não.

Uma enorme literatura tem demonstrado que o ensino só pode responder aos desafios atuais se o professor for efetivamente um profissional crítico-reflexivo (Alarcão, 2001; Contreras, 2002; Pérez Gómez, 1995; Pimenta; Ghedin 2002; Zeichner, 1992), superando o modelo da racionalidade técnica segundo o qual a função docente é reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, em que investigação e prática são concebidas de maneira dicotômica. Enfim, "a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica" (Contreras, 2002, p.90).

Ainda conforme Contreras (idem), três são as características por meio das quais a ideia de ciência aplicada afeta o desempenho do professor:

1. A relação entre a prática e o conhecimento é hierárquica: as habilidades práticas, no ponto mais baixo desta hierarquia, são necessárias para a realização de técnicas que derivam da ciência aplicada que, por sua vez, se fundamenta na ciência básica, situada no ponto hierarquicamente mais alto.
2. O tipo de conhecimento valorizado é o que Habermas chama de empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, e cujo interesse constitutivo é técnico, ou seja, a ação sobre objetos para obter deles os resultados desejados. Contreras ressalta que o problema está em estender o uso deste conhecimento para além da ação sobre a natureza, alcançando também o da ação humana.
3. A elaboração desse conhecimento técnico é possível na medida em que se considera que os fins pretendidos são fixos e bem definidos.

O autor reitera a insuficiência do modelo de racionalidade técnica para uma prática adequada aos desafios postos à prática docente:

> O que o modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas. (Contreras, 2002, p.105)

Portanto, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, permeado por diferentes interesses e valores, bem como de examinar criticamente a natureza e o desenvolvimento da educação instalada no país.

Cabe aqui aprofundar o debate sobre o conceito de professor crítico-reflexivo.

O primeiro autor a contribuir para a construção do conceito foi Donald Schön, professor de Estudos Urbanos no Massachusetts Institute of Technology.

Schön (1983) valoriza a experiência, que gera o "conhecimento na ação", e a reflexão na ação, propondo uma "epistemologia da prática", a qual se baseia na ideia de que o professor (ou qualquer outro profissional) reflexivo é o que não depende de teorias e/ou técnicas preestabelecidas, mas o que cria uma nova maneira de compreender o problema e que lhe permita dar conta de suas especificidades.

Assim, os práticos demonstram sua "arte profissional", ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular um grande número de dados e informações, selecionando o que é relevante para encontrar os melhores caminhos para lidar com cada situação; isto adquire mesmo o caráter de uma nova forma de conhecer, configurando-se uma mudança epistemológica, daí a denominação "epistemologia da prática".ter de uma nova forma de conhecer, configurando-se como uma mudança epistemolermita dar conta de suas especificidades.

Dentro dessa epistemologia, há espaço também para a "reflexão sobre a reflexão na ação", colocando-se as bases para a ideia do "professor pesquisador da sua prática".

Outros autores, como Stenhouse (1983) e Elliot (1991), também caminham nessa direção, apesar de algumas divergências com Schön. A partir da contribuição desses estudiosos, nasce um movimento internacional centrado na ideia de "professor reflexivo", o que representou um enorme e inestimável avanço em relação ao modelo da racionalidade técnica, pois

> Uma das conseqüências mais evidentes da proposta reflexiva, a partir da visão de Schön, de Schwab, de Stenhouse e Elliott, incluídas as deduções que podem ser tiradas diretamente do pensamento de Aristóteles, é que a deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam. Ser sensível às características do caso e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição. [...]
>
> É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorar a qualidade do que estas proporcionam [...]. É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das idéias de outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte [...] uma precondição para o desen-

> volvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso para proporcionar de maneira efetiva experiência educativa para seus alunos, aumentam significativamente quando eles são os proprietários da idéias e os autores dos meios pelos quais estas idéias se traduzem em prática na sala de aula. (Contreras, 2002, p.128)

Sobre a prática da reflexão, o autor afirma:

> 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
> 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistente com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e conseqüências.
> 3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.
> 4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada a docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais. (Contreras, 2002, p.137)

No entanto, no entender de muitos autores, a concepção de Schön é ainda insuficiente para uma prática docente consciente e crítica.

Pimenta & Ghedin (2002) apontam os dois pontos essenciais dessa lacuna: uma compreensão restrita do que se entende por teoria e a desconsideração do fato de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo. Para ela, a teoria, entendida como cultura objetivada, é fundamental na formação docente, dado que, além de seu poder formativo, ela possibilita aos professores a apropriação de diversos instrumentos conceituais, abrangendo diversos pontos de vista, para uma ação adequada a cada contexto específico. E os saberes

teóricos não se opõem aos saberes da prática; ao contrário, com eles se articulam.

Quanto à reflexão coletiva, Pimenta & Ghedin (idem) se remetem à ideia de Zeichner (1992), de que é preciso transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, o que possibilitaria criar as condições que permitem a mudança institucional e social.

Entendida dessa forma, a prática da reflexão pelo professor adquire um sentido mais amplo, coerente com a perspectiva que nos traz Pimenta & Ghedin (op. cit., p.149):

> Assim sendo, a reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto (Saviani, 1986), atuante no ensino, propõe-se como reflexão radical de nosso ser no mundo, como alternativa, juntamente com todo o processo educativo, que amplia a compreensão de si e permite-se o descortínio da humanidade comprometida ética e politicamente com sua construção. Isto quer nos dizer que o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzida ideologicamente por meio da escola. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferencial.

Outros autores alertam ainda que o uso indiscriminado e acrítico da concepção de docentes como profissionais reflexivos "[...] não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais" (Smith, 1992 apud Contreras, 2002, p.137).

Assim, Giroux (1997) enfatiza a necessidade de se considerar o professor como intelectual crítico, capaz de ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento real e uma postura questionadora sobre a sociedade, abrangendo todas as suas instâncias, de modo a abrir o caminho para uma transformação dirigida à progressiva humanização da ordem social.

Zeichner (1992) realça a existência, na literatura, de cinco variedades da prática reflexiva, dentre as quais ele próprio, obviamente, defende a versão de reconstrução social:

1. A *versão acadêmica*, que enfatiza a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do conhecimento disciplinar em matérias para promover a compreensão dos estudantes. Nesta versão, a reflexão se limitaria essencialmente à transposição didática.
2. A *versão de eficiência social*, que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um "conhecimento básico" externo à prática e que se deduz da pesquisa sobre o ensino. Esta aplicação de conhecimento externo pode ser encontrada em sua modalidade mais puramente tecnológica, de uso de habilidades e estratégias concretas, ou como um processo mais próximo à solução de problemas, fazendo um uso inteligente de estratégias genéricas sugeridas pela pesquisa de casos concretos. Aqui, tem-se essencialmente a racionalidade técnica, apenas com outra roupagem.
3. A *versão evolutiva*, que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento evolutivo dos estudantes, bem como da própria evolução do professor como docente e como pessoa.
4. A *versão de reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos, bem como a valorização das atuações em sala de aula, em relação à capacidade de contribuírem para uma igualdade maior, justiça e condições humanas, tanto no ensino como na sociedade.
5. A *versão genérica*, na qual se defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa em relação aos propósitos desejados ou ao conteúdo da reflexão.

Giroux (1997) afirma ainda que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a

escola se torne parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem-se para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Para ser coerente com a perspectiva apontada por Zeichner e por Giroux, é necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Além disso, essa formação deve promover a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e alunos e no compromisso com a emancipação de nosso povo.

A fim de delinear os caminhos para uma formação como a descrita, no próximo capítulo abordaremos o conceito de desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas.

2
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E NECESSIDADES FORMATIVAS

Como vimos, no contexto das atuais demandas postas à educação, o modelo da racionalidade técnica, segundo o qual se concebe o professor como um técnico especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico, já não mais dá conta da formação docente. Aprender a ser professor, hoje, exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana. É nesse sentido que, a nosso ver, a compreensão da formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional adquire relevância e justifica-se, como veremos a seguir.

O conceito de desenvolvimento profissional docente

Para iniciar a presente discussão, recorremos a Marcelo García (1999) com o intuito de ressaltar a dimensão da formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que ocorre ao longo de toda a carreira docente, visando promover o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Feiman (1983 apud Marcelo García, 1999), o autor destaca a existência de quatro fases diferenciadas no processo formativo do professor: a *fase de pré-treino*, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a *fase de formação inicial*, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a *fase de iniciação*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a *fase de formação permanente*, que envolve todas as atividades de formação planificadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir seu constante desenvolvimento profissional. Para Feiman, cada uma dessas fases representaria uma problemática diferenciada no que tange aos objetivos, conteúdos, metodologia etc. a serem considerados na formação de professores.

É nessa perspectiva que Marcelo García (1995) propõe a ideia da formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional, em que a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua é superada pela compreensão de ambas como dois momentos intrinsecamente relacionados no interior de um mesmo processo, o de aprender a ensinar, que se prolonga por toda a carreira docente.

A esse respeito, importante contribuição é dada por Zeichner ao fazer a distinção entre *aprender a ensinar* e *começar a ensinar*. Conforme o autor:

> el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, com independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. (Zeichner, 1992, p.45)

Tal distinção contribui para que repensemos o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor. Embora de fundamental importância na constituição da profissionalidade docente e na qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelo docente, a forma-

ção inicial, por melhor que seja, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo. Constitui, portanto, o primeiro estágio do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo (Lima, 2007; Mizukami et al., 2002).

Nas palavras de Rodrigues & Esteves (1993, p.41),

> a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. 'Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa'.

Mas qual seria então o papel da formação inicial? Conforme Lima (2007, p.86),

> Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

Ou seja, é preciso que a formação inicial ofereça ao professor uma base sólida de conhecimento que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor.

Sobre a compreensão da formação a partir do conceito de desenvolvimento profissional, cabe pontuar as contribuições de três autores, Sacristán (1993), Benedito (1993) citados por Almeida (1999) e

Imbernón (2001) que assinalam a necessidade de haver articulação entre a formação do professor e o desenvolvimento da profissão docente. Trata-se do que se poderia designar como a dimensão política do desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Sacristán (1993 apud Almeida, 1999), a formação contínua do professor não deve se restringir ao preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou habilidades pontuais, mas precisa buscar contribuir para uma mudança nas bases da profissionalidade docente. Para tanto, o autor defende o investimento em um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, de caráter evolutivo e continuado, que esteja referenciado nos contextos que determinam o trabalho do professor, o que pressupõe enfocar todos os aspectos implicados em sua prática docente.

Nessa mesma direção, Imbernón (2001) defende a criação de uma nova cultura profissional nas escolas. Para isso, argumenta em favor de uma concepção de formação docente como desenvolvimento profissional, que, incluindo a formação inicial e a formação contínua, associa elementos outros que fazem parte da vida do professor e que se configuram como condições indispensáveis para a realização do trabalho docente (os aspectos trabalhistas, econômicos, de seleção, de avaliação etc.).

Também bastante profícua é a contribuição dada por Benedito:

> Tomando o desenvolvimento profissional como parte de uma política de formação de professores, vincula-a a uma tríade de pressupostos que são condições para sua viabilização: suporte institucional, recursos suficientes e sensibilização dos professores. *Essa é a dimensão que nos parece mais significativa na idéia de desenvolvimento profissional: articulá-lo às condições indispensáveis para a sua efetivação.* Abre-se espaço para as condições viabilizadoras do desenvolvimento profissional dos professores, que são comumente ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem estar dos professores, espaços coletivos para enfrentamento das questões educacionais e profissionais, etc. (1993 apud Almeida, 1999, p.44, grifo da autora)

Tais condições que integram a vida profissional do professor exercem grande influência sobre a atuação docente, tornando-se fundamentais para a realização de seu trabalho, sem as quais a formação, *por si só*, torna-se estéril.

Assim, concordamos com Almeida (1999, p.45) quando afirma que

> A idéia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores.

Com base no exposto, a formação de professores pode ser entendida como um

> processo contínuo de permanente desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (Brasil, 2002, p.63)

Dando continuidade à reflexão sobre essa perspectiva de compreensão da formação do professor como processo de desenvolvimento profissional, buscaremos aprofundar, a seguir, algumas questões relativas particularmente à análise de necessidades na formação contínua de professores, dados os objetivos da pesquisa apresentada neste texto.

O conceito e a análise de necessidades formativas na formação contínua de professores

A problemática da formação contínua de professores não é nova; contudo, adquire, na atualidade, cada vez maior relevância.

Conforme apontam os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), a continuidade do processo formativo do professor deve-se, pelo menos, a quatro razões:

- o avanço das pesquisas que têm como objeto o desenvolvimento profissional docente;
- a modificação de valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e com a profissão por que passa o professor ao longo de seu processo de desenvolvimento pessoal;
- as transformações das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações em decorrência das mudanças sociais; e
- o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico, da cultura, das artes, das tecnologias de informação e comunicação etc.

Reconhecida a importância da continuidade do processo formativo do professor, desenvolveu-se, ao longo das últimas décadas, uma diversidade de iniciativas em torno da formação contínua, expressa nos sucessivos programas dessa natureza promovidos, tanto na esfera pública, quanto na privada.

De modo geral, tais iniciativas centraram-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático, realizados na forma de "treinamento", "capacitação" e "reciclagem" dos professores.

No decorrer dos últimos anos, porém, esse modelo passou a ser questionado nas discussões sobre a formação contínua quanto a sua efetiva contribuição para a mudança da prática pedagógica do professor.

Como exemplo, podemos citar a crítica de Candau (1996) à concepção que subjaz esse modelo de formação contínua, denominado modelo clássico, na medida em que pressupõe a dicotomia entre teo-

ria e prática. Ou seja, entre aqueles que produzem e atualizam continuamente o conhecimento e os agentes sociais – no caso, os professores – responsáveis pela aplicação, socialização e transposição didática desse conhecimento.

Dessa forma, foi-se configurando, no atual cenário educacional, um movimento de buscas, reflexões e pesquisas voltadas à construção de novos caminhos para a formação contínua dos professores, os quais poderiam ser sintetizados em torno de três teses discutidas por Candau (1996), apresentadas a seguir:

- a escola de educação básica como o lócus a ser privilegiado nas ações de formação contínua.
- os saberes docentes como referência de todo e qualquer processo de formação contínua.
- as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente a serem consideradas nos processos de formação contínua.

É nesse quadro suscitado pelos debates e embates travados em torno da formação contínua de professores que, a nosso ver, o discurso em defesa do investimento na análise de necessidades formativas se fortalece e se justifica como campo teórico e prático, subjacentes ao qual se encontram algumas expectativas:

- a expectativa de que a análise de necessidades resulte numa maior implicação do professor em sua formação;
- a expectativa de que a análise de necessidades contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores;
- a expectativa de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente (Rodrigues, 2006).

Sobre a primeira expectativa, Rodrigues & Esteves (1993) apontam a existência de uma convicção bastante generalizada de que a eficácia das ações de formação contínua estaria relacionada, entre

outros aspectos, com o nível de envolvimento e de participação dos formandos em todas as etapas das atividades formativas.

Para justificar esse posicionamento, as autoras recorrem a Arturo de la Orden, o qual destaca que:

> Os programas realizados nas escolas, com a participação dos professores das mesmas na sua planificação e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles em que os referidos professores não participam.[...]
>
> A probabilidade de êxito dos programas em que os professores escolhem os objectivos e as actividades é superior à daqueles com objectivos e actividades determinados por entidades externas. (1982 apud Rodrigues, Esteves, 1993, p.53)

No que diz respeito à segunda expectativa, é interessante ressaltar o trabalho de De Peretti (1987 apud Rodrigues, Esteves, 1993), também citado pelas autoras. Ao analisar as dificuldades e insuficiências de muitos programas de formação contínua na França, o autor enfatiza o caráter compulsivo dos conteúdos abordados sem que se considerem as necessidades e expectativas reais dos professores.

Quanto à última expectativa, Rodrigues (2006, p.9) afirma que "[...] o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática". Assim, entre as justificativas para o uso da análise de necessidades, a autora demonstra a convicção de que o conhecimento das necessidades de formação dos professores permitiria não só uma mudança qualitativa na formação, como também – e o que é mais interessante – das implicações dessa formação sobre a atuação profissional dos professores. Essa defesa ganha ainda maior amplitude e consistência quando se tem em perspectiva a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, pelo exposto, a estreita articulação entre as três expectativas, como expressão das potencialidades que a utilização da análise de necessidades traz para a formação contínua dos professores, tanto em termos de processo quanto de resultados das ações formativas.

Todavia, não podemos ignorar que o uso da análise de necessidades formativas implica em uma revisão dos paradigmas de formação docente, uma vez que as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores na tomada de decisão e na definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores/executores de propostas concebidas longe das situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem. Características essas que acabam por minar toda e qualquer possibilidade de construção de um modelo de formação baseado na análise de necessidades dos professores.

Assim, assumimos, em concordância com Rodrigues, que a formação do professor será tanto mais produtiva quanto mais estiver articulada com a referência central do processo formativo, qual seja, o professor no contexto de seu trabalho.

> Que significado pode ter levar os professores à freqüência de acções de formação profissional contínua concebidas e planejadas sem que os seus destinatários sejam ouvidos, não apenas sobre o que lhes interessa mas também e sobretudo sobre as dificuldades que experimentam, e sem que qualquer mecanismo de avaliação do seu desempenho seja previsto? (Rodrigues, 2006, p.64)

Temos como pressuposto, portanto, que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, isto é, o profissional como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas.

Mas, afinal, o que vem a ser uma necessidade de formação? A que nos referimos quando falamos em desenvolver uma análise das necessidades de formação contínua dos professores?

Entre as características apontadas na literatura concernentes ao conceito de necessidade, a polissemia e a ambiguidade do termo são certamente as mais consensuais.

Na linguagem corrente, é possível verificar a diversidade de definições que a palavra necessidade apresenta, oscilando, de modo geral, entre dois eixos fundamentais: um, com conotação mais objetiva, e outro, com conotação mais subjetiva.

A conotação objetiva remete-nos à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável. Nessa perspectiva, é interessante considerar os apontamentos da literatura relativamente ao significado da palavra como "necessidades fundamentais ou autênticas", ou seja, necessidades de cuja satisfação depende o desenvolvimento do ser humano, tanto em nível biológico quanto psicológico ou social.

Em plano oposto ao das necessidades fundamentais, estariam as "necessidades específicas" dos indivíduos, definidas como aquelas que

> emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Umas, as *necessidades-preocupações*, reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida; outras, as *necessidades-expectativas*, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos. (Rodrigues, Esteves, 1993, p.13, grifo nosso)

Percebe-se, a partir da definição de "necessidades específicas" dos indivíduos, a conotação subjetiva do termo, em que se atribui a necessidade um significado mais vinculado ao sentir pessoal, no qual o sujeito já não aparece tão determinado por ela, como ocorre na definição anteriormente discutida.

Avançando na discussão, é possível perceber na definição subjetiva da necessidade a vinculação do conceito à questão dos valores. De acordo com McKillip (1987), citado por Silva (2000), não é possível falar em necessidades absolutas. As necessidades, como juízos de valor, são sempre relativas aos indivíduos e aos contex-

tos e decorrem de determinados pressupostos e crenças. Constituem, portanto,

> uma entidade relativa, socialmente construída, [referente] a padrões socialmente formados, que podem parecer inquestionáveis, mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis, o que não significa que seja necessariamente apenas uma realidade subjectiva. Mas, a necessidade é também uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva. (Rodrigues, 2006, p.97)

Não falamos, portanto, em necessidades objetivas, evidentes, como se já existissem inscritas na natureza das coisas, bastando serem descobertas. As necessidades são representações da realidade construídas em determinado contexto e por determinado sujeito. O que gera a ilusão da existência de necessidades "objetivas", que se impõem como reais, é o fato de algumas delas serem sentidas ou percebidas por um grande número de pessoas, o que lhes outorga uma intensa força coletiva. Caracterizam-se, ainda, por serem múltiplas e dinâmicas, posto que não possuem existência estável ou duradoura, mas, uma vez sanadas, desaparecem, podendo ou não dar lugar ao surgimento de outras.

As necessidades, que nem sempre são conscientes, quando o são, traduzem-se em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às inconscientes, uma vez que os indivíduos ou não as percebem ou sentem-nas ainda de forma muito difusa.

A referência à existência de necessidades inconscientes assume, a nosso ver, grande relevância no âmbito da proposição de processos de formação com base na análise de necessidades, em razão do fato de que "[...] o que muitas vezes é relevante na formação profissional é aquilo de que o formando não tem consciência (e que pode até corresponder a saberes e valores que já detém) ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia-a-dia." (idem, 2006, p.60).

Nesse sentido, concordamos com a autora no que concerne ao processo de diagnosticar necessidades como uma atividade de elu-

cidação de saberes, saberes-fazer e valores que o sujeito já possui ou deverá vir a possuir, em uma lógica de apropriação conscientizadora, ou seja, de fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido.

Nesse estudo, adotamos como concepção de "necessidade formativa" a perspectiva sugerida pela abordagem construtivista, apresentada por Rodrigues (2006). Nessa abordagem, de caráter mais interpretativo, a necessidade é compreendida como "[...] um fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espacio-temporal singular" (idem, p.15). Sendo assim, não é diretamente observável. Para conhecê-la, é preciso fazê-la emergir; e isso se faz essencialmente por meio da palavra. Nessa abordagem, portanto, a análise de necessidades é definida como uma operação de construção de necessidades – e não de determinação de necessidades.

Depreende-se daí que, relativamente à formação contínua de professores,

> continuamos a saber e a sentir que há necessidades, que há "coisas" que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem "possuídas", contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau de necessidade e a sua força impositiva possam variar muito. [...] *a necessidade de formação é [portanto] o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação* [...]. (idem, p.104, grifo nosso)

Pelo exposto, evidencia-se a complexidade do conceito de necessidade em função da polissemia e da ambiguidade do termo, bem como sua dependência em relação aos valores, aos sujeitos que as podem expressar e aos contextos em que ocorrem, do que resultam, por conseguinte, as dificuldades em se falar de análise de necessidades. Sendo o termo "necessidade" a palavra-chave da expressão "análise de necessidade", presumem-se já daí as dificuldades inerentes à sua conceitualização.

A análise de necessidades não é propriamente uma novidade na prática educativa. Todavia, como tema teórico e ação formalmente conduzida, ela surgiu apenas no final da década de 1960, vindo a constituir, desde então, um recurso fundamental no campo da educação, relativamente:

- à identificação das necessidades e dificuldades dos alunos em determinadas áreas;
- às necessidades de formação contínua de educadores e professores; e
- à determinação de necessidades futuras dos sistemas educativos, em nível local, regional e nacional (Suarez, 1985 apud Silva, 2000).

Especificamente no âmbito da formação, a noção de análise de necessidades se desenvolveu inicialmente ligada à educação de adultos em geral, de onde se estendeu, a partir dos anos 70, para o campo da formação contínua de professores.

Para Suarez (idem), citado por Silva (idem, p.53), essa proposição configura-se como "[...] um processo de recolha e análise de informação, que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar ações que visam melhorar essas áreas relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades", podendo ser utilizada em dois níveis:

- do *macrossistema*, em que se apresenta como uma abordagem técnica, que visa à planificação e à avaliação dos sistemas educativos; e
- do *microssistema*, apresentando-se como uma abordagem essencialmente pedagógica e voltada à identificação e à avaliação de necessidades de alunos e professores para a elaboração de ações que vão ao encontro das necessidades identificadas.

Para Kaufman (1973 apud Silva, 2000), a identificação de necessidades é o primeiro passo em direção a uma melhor planificação dos sistemas educativos. Entretanto, para isso, explica ser necessário que se leve em conta alguns aspectos, tais como: que os dados sejam re-

presentativos da realidade dos alunos e dos indivíduos com os quais estão relacionados; que se compreenda a provisoriedade de qualquer determinação de necessidades; e que as discrepâncias entre a situação em que os indivíduos se encontram e aquela em que deveriam se encontrar (o que, para o autor, define o conceito de necessidade) sejam identificadas de acordo com os fins e não com os meios.

Interessante também é a contribuição de Mckillip (1987), citado por Silva (2000, p.55), para quem a análise de necessidades auxilia a tomada de decisões com relação aos programas a serem desenvolvidos e implementados, "[...] na medida em que a sua identificação e avaliação permitem um melhor conhecimento da situação, reduzindo as incertezas sobre essas decisões." Em outras palavras, entende-se que as possibilidades de êxito dos programas educativos mostram-se tanto maiores quanto maior for o conhecimento das situações sobre as quais se pretende incidir por meio deles.

A partir dos apontamentos dos autores, compreende-se, então, que a análise de necessidades, a despeito das dificuldades de que se reveste (sobretudo em razão da polissemia e ambiguidade do termo "necessidade", como vimos anteriormente), constitui recurso de grande importância para as estratégias de planificação dos sistemas educativos e dos currículos escolares a serem implementados ou ajustados.

Podemos distinguir dois tipos de práticas de análise de necessidades. De um lado, as que procuram fazer com que as ações de formação coincidam com os desejos manifestados pelos formandos (nesse caso, a análise de necessidades é realizada em um processo contínuo, de caráter pedagógico, em que se busca a participação dos interessados em quase todas as etapas). De outro lado, as que têm como preocupação primordial a racionalização das políticas de formação a partir da definição de objetivos mais gerais (nesse caso, a análise de necessidades realiza-se em momento anterior à formação e em função dos objetivos que se pretende implementar) (Rodrigues, Esteves, 1993; Silva, 2000).

Vale lembrar que os autores referidos defendem que a análise de necessidades de formação não constitui um fim em si mesmo, nem

se encerra no estágio de identificação, mas se prolonga na tomada de decisão acerca dos percursos formativos, da qual é um suporte, podendo, pois, ser definida como uma prática geradora de objetivos de formação, isto é, como fundamento de um projeto de formação.

Trata-se, portanto, de traduzir indicadores de necessidades em objetivos de formação, os quais podem ser: a) de caráter *geral*, quando se referem às competências e aos requisitos necessários para o exercício da profissão; b) de caráter *institucional*, quando dizem respeito às disciplinas a serem aprendidas pelos formandos, as quais se encontram nos programas das instituições de formação; c) de caráter *pedagógico*, quando se referem às situações com as quais os profissionais se deparam no exercício da profissão.

Com base nesses pressupostos, Barbier & Lesne (1977 apud Silva, 2000) consideram que as necessidades de formação emergem nas e das situações de trabalho, sendo condicionadas por quatro importantes aspectos: as representações dos sujeitos sobre essas situações; as relações sociais que se estabelecem dentro de dada organização/instituição; os recursos financeiros disponíveis; e as possibilidades de promoção subjacentes à formação.

Considerados esses aspectos, os autores conceberam três modos de determinação de objetivos indutores de formação, subjacentes aos quais se encontram diferentes conceitos de necessidades:

- *A partir das exigências de funcionamento das organizações*: entendendo necessidade como exigência, a determinação dos objetivos indutores de formação seria responsabilidade de especialistas, devendo o formando adaptar-se às necessidades da organização, "[...] determinadas em conformidade com as competências exigidas para o desempenho das situações profissionais em causa" (Barbier, Lesne, 1977 apud Silva, 2000, p.68).
- *A partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos*: de caráter humanista, essa perspectiva parte do conceito de necessidade como expectativa e enfatiza a iniciativa dos sujeitos ou dos grupos. A análise de necessidades é concebida como um processo que ocorre ao longo da formação.

- *A partir dos interesses sociais nas situações de trabalho*: nessa visão, que corresponde ao conceito de necessidade como interesse, a determinação de necessidades se dá a partir da correlação de dados oriundos da situação de trabalho e dos interesses dos grupos sociais organizados.

O que nos parece bastante interessante nessa proposição é o fato de esses modos de determinação de necessidades não serem concebidos de forma antagônica ou mutuamente exclusiva, mas de maneira articulada, complementar um ao outro, do que resulta, na opinião dos autores, que um bom plano de formação tenha em consideração as exigências expressas em cada um deles.

Em vista do exposto e em coerência com o conceito de necessidades formativas que assumimos anteriormente nesse estudo, compreendemos a análise de necessidades de formação como o conjunto das operações que vai desde o recolhimento das necessidades até a sua ponderação analítica, podendo ser definido nos seguintes termos:

> Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação. (Rodrigues, 2006, p.104)

Assim, em conformidade com os pressupostos subjacentes à abordagem construtivista, entendemos que a análise de necessidades não se refere a um processo de descoberta ou identificação de necessidades formativas, "concebidas como as leis necessárias da formação às quais se submeteriam fatalmente formandos e formadores, mas, como as finalidades que cada um actualiza ou projecta num dado contexto, em função das representações que constrói do real e da sua relação com ele" idem, p.102).

3
Reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

A formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido alvo de políticas públicas, de programas de formação contínua das secretarias de educação estaduais ou municipais, bem como de inúmeros estudos, pesquisas e debates na atualidade. No entanto, ainda constitui uma questão não resolvida.

Costumam atribuir, equivocadamente, ao docente, a expectativa de solução de todos os problemas encontrados nesse nível de ensino e na educação pública de modo geral, esquecendo-se de que a melhoria da educação pública depende de vários outros fatores, entre os quais, por exemplo, condições de trabalho e melhores salários. Ressaltamos, contudo, a importância da formação do professor e de sua atuação como fatores imprescindíveis na busca por um trabalho de melhor qualidade.

A partir da inclusão da nova clientela, apresentada no capítulo 1, é que o sentido político da ação dos professores para essas crianças que, até então, nunca tiveram oportunidades de adentrar o espaço da escola pública brasileira tem de ser examinado. Nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor dos anos iniciais.

Esses profissionais são responsáveis por uma das etapas mais importantes para a qualidade de toda a educação básica. Deles de-

pende a concretização do sonho de ter direito à educação. Um direito novo, que sugere educação nova, em escolas novas e, supostamente, com professores com novos papéis e novas formações profissionais. Docentes que deveriam proporcionar todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo suas dimensões afetiva, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e os direitos das crianças.

Garantir uma formação dessa natureza implica pensar a formação de professor na perspectiva do profissional crítico-reflexivo, já abordada no primeiro capítulo.

Estamos formando esse profissional docente? Onde e como estão sendo formados esses professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

De acordo com a política educativa atual, a formação dos profissionais que vão atuar nos anos iniciais da escolaridade pode ser realizada no âmbito do ensino médio e, no ensino superior, por meio do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal Superior.

A formação dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental iniciou-se em nosso país com o Curso Normal, oferecido em nível de ensino médio. A primeira Escola Normal foi criada em 1835, em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, ainda na época do Império. A partir dessa data, foram criadas mais de uma dezena de outras escolas, inseridas nos sistemas provinciais de educação, desarticuladas e deficientes, resultado do Ato Adicional de 1834. Eram cursos rápidos, geralmente de dois anos de duração, alguns com três, destinados, naquela época, aos indivíduos do sexo masculino (Leite, 1994).

Também a República se omitiu de qualquer política e ação mais centralizadora em relação ao ensino normal e ao ensino primário, ficando esses cursos sob a responsabilidade total dos estados e dos municípios. Assim, cada estado organizava seu sistema de ensino normal e estruturava seus cursos de formação de professores primários, com a edição de seus próprios regulamentos e leis.

Conforme Leite (idem), a partir de 1937, na vigência do Estado Novo, desenvolve-se a tendência de centralização de todo o sistema

de ensino brasileiro. Houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que centralizou as diretrizes e fixou as normas para a implementação desse tipo de ensino para todo o território nacional. Os cursos passaram a ser oferecidos com uma estrutura curricular onde as matérias de cultura geral predominavam sobre as disciplinas de conhecimento especial.

Lima (2007, p.84) afirma que "o Curso Normal sofreu novas alterações com a LDB/61 que estabelecia como objetivo a 'formação de professores, orientadores, supervisores e administradores das escolas destinadas ao ensino primário [...]'".

Estudos revelavam que, aos Cursos Normais, faltava eficácia na preparação do professor, pois ofereciam uma formação frágil, deficiente, descontextualizada, fragmentada e desvinculada da realidade educacional (Tanuri, 2000; Leite, 1994; Gatti, 1977).

A Escola Normal cumpriu seu papel de formação do professor "primário" desde 1835 até 1971. Neste ano, a Lei 5692/71 transforma o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério, dentro da política proposta de profissionalização do ensino de 2º grau, configurando, como diz Saviani (2009, p.147) "um quadro de precariedade bastante preocupante".

Com isso, houve uma "desestruturação" e uma "descaracterização" maior do antigo e tradicional Normal, acabando ainda mais com a especificidade de um curso que se preocupava com a formação de professor, e que procurava oferecer uma formação embasada em saberes necessários a uma docência para o antigo curso primário, atuais anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Leite (op. cit.), avolumaram-se assim ainda mais as críticas à formação de professores dos anos iniciais. Consolidou-se uma forte tendência em afirmar que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) estava formando professores sem as mínimas condições para ensinar crianças. Estava longe de conseguir formar o profissional com boa formação acadêmica, com prática de sala de aula, com experiências de ensino em situações diversas e postura aberta à diversidade, condições necessárias para conceber e realizar um trabalho pedagógico diferenciado junto à clientela da escola pública (Leite, 1994).

Tendo em vista tal situação, em 1982, o Ministério da Educação divulgou a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) que deveria cuidar da formação e da preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do ensino fundamental. O Cefam oferecia melhores condições de trabalho ao professor formador, com projeto pedagógico específico e possibilidades de trabalhos coletivos e integrados entre os docentes, além de bolsas de estudo aos alunos matriculados, carga horária maior e atendimento em tempo integral, contribuindo, dessa forma, para uma melhor qualificação de um profissional capaz de responder às características e às necessidades da educação brasileira (Leite, idem).

O projeto Cefam passou por várias dificuldades, dentre as quais Leite (idem) destaca a ausência de uma política com vistas ao aproveitamento dos egressos nas redes públicas de ensino e a falta de financiamento para transformar todas as HEMs em Cefams.

Atualmente, em alguns estados, como é o caso de São Paulo, já não se oferece mais a possibilidade de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível de ensino médio, ficando essa responsabilidade somente para os estabelecimentos de ensino superior, especificamente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e no Curso Normal Superior.

Vários estudos também têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados nem vêm recebendo preparo suficiente, no processo inicial de sua formação docente, para enfrentar a nova realidade das salas de aula e as demandas hoje existentes, de forma a poder assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas deles.

Saviani (2009) afirma que, no ensino superior, configuram-se dois modelos de formação de professores:

- *modelo de conteúdos culturais-cognitivos*: segundo o qual a formação de professores limita-se à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar;

- *modelo pedagógico-didático*: considera que a formação dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo, segundo Saviani (idem), é o que predominou nas universidades e demais instituições do ensino superior, ao passo que o segundo prevaleceu nos cursos normais de formação de professores primários em nível de ensino médio.

De acordo com o mesmo autor, a universidade nunca se preocupou com o problema da formação de professores, isto é, com seu preparo pedagógico-didático, focando principalmente no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento da disciplina que o professor irá lecionar, sob a crença de que a formação pedagógico-didática viria em decorrência da própria prática docente ou mediante treinamento em serviço.

Conforme o segundo modelo citado pelo Saviani (2009), a instituição formadora deverá assegurar, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a preparação pedagógico-didática, de forma deliberada e sistematizada na organização curricular, sem o que não estará formando professores.

Tedesco (1998) afirma também que a formação inicial do professor tem ocorrido de forma insuficiente e aligeirada, mostrando-se incapaz de fazer frente aos desafios postos à formação docente diante do novo contexto. Atualmente, exige-se dos profissionais uma série de capacidades e habilidades, como, entre outras, pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe, objetivos nem sempre presentes nos cursos de formação.

As pesquisas sobre a formação inicial dos docentes

> têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional. (Pimenta, 1999, p.16)

Pimenta (idem) indica ainda que, de modo geral, tanto a estrutura curricular como a metodologia dos programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão desarticuladas das demandas da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica.

Saviani (2009) afirma que as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente ao longo dos dois últimos séculos revelam um quadro de descontinuidades. O aspecto da formação pedagógica, de início ausente, passou a ocupar posição central nas reformas educativas, mas, até hoje, ainda não se sabe como atendê-lo. Assim,

> Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, idem, p.148)

Não vamos, neste capítulo, recuperar toda a história do curso de Pedagogia no Brasil. Apontaremos apenas alguns questionamentos referentes à formação dos professores dos anos iniciais na licenciatura em Pedagogia e no Curso Normal Superior.

Constata-se que, durante a trajetória do curso de Pedagogia no país, com início em 1939, prevaleceu sempre a tendência das instituições formadoras de organizar o curso com o objetivo de formar professores, seja para a habilitação em magistério, em nível de ensino médio, seja principalmente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental (Saviani, 2008).

A partir dos anos de 1990, o curso de Pedagogia foi se constituindo como o principal lócus de formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, na docência da educação infantil, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino.

Conforme dados coletados por Leite & Lima (2009), havia, em 2006, no Brasil, 1.731 cursos de Pedagogia. Desse total, 58,8% dos cursos eram oferecidos em escolas privadas e 41,2% em instituições públicas. A pesquisa mostrou também a quantidade de habilitações com que os cursos de Pedagogia trabalhavam naquela época. Algumas instituições formadoras ofereciam uma única habilitação (30,9% das instituições); 33,0% ofereciam duas habilitações, 17,4% ofereciam três, 11,2%, quatro, 4,2%, cinco e 1,9%, seis habilitações, havendo um curso que chegava a oferecer nove habilitações.

Constatou-se a existência de 23 habilitações diferentes, informação que representa a diversidade dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil no ano de 2006. Esse dado permite inferir que tais cursos não tinham como preocupação única a formação de professores dos anos iniciais. Possibilitavam uma variedade de modalidades de formação profissional, entre as quais se incluía a preparação de docentes para os anos iniciais. Percebe-se que essa não era tratada como formação específica e singular, mas como um apêndice dentro do projeto pedagógico do curso.

Em estudo que envolveu 165 cursos de Pedagogia, Gatti & Barreto (2009) afirmam que são poucos os que oferecem disciplinas específicas para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Mostram que os currículos têm características fragmentárias, apresentando um conjunto disperso de disciplinas entre as quais não se percebem articulações explícitas.

Pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Unesp, campus de Presidente Prudente, também constatou que o curso é extremamente teórico, extenso, com disciplinas isoladas e fragmentadas, e não tem como preocupação a formação do professor (Machado, 2003). Revelou-se distanciado das questões referentes ao trabalho docente a ser desenvolvido nos espaços escolares, não contribuindo, dessa forma, para a reflexão sobre o papel do professor e a realidade da escola pública.

Em relação à consideração da realidade da escola pública como um saber docente relevante, Gatti & Barreto (2009, p.131) também constataram que, nos cursos de Pedagogia estudados, a escola é ob-

jeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação docente de caráter mais "abstrato e pouco integrado ao contexto em que o professor deve atuar". Os autores afirmam que "[...] os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes" (idem, p.201).

Até o ano de 1996, a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível superior, dava-se apenas nos cursos de Pedagogia. Com a aprovação da LDB/96, o cenário alterou-se, com o surgimento de uma nova instituição formadora: os Institutos Superiores de Educação (ISE), que poderiam oferecer o Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (art. 63, LDB/96). Essa novidade constitui outro elemento de preocupação, tornando o contexto da formação do professor ainda mais complexo.

Conforme as orientações iniciais da época, emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), o Curso Normal Superior deveria apresentar um projeto acadêmico específico, constituído de 3.200 horas para cada área de formação: educação infantil e/ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Esses cursos passaram a ocupar-se do processo formativo dos professores dos anos iniciais, orientados por um projeto pedagógico específico, do início ao final. A legislação deliberada pelo Conselho Federal de Educação determinava ainda que, se a instituição de ensino superior que não usufruísse de autonomia universitária, a formação de professores deveria se dar no Curso Normal Superior (CNS). Dessa maneira, vários CNS foram sendo aprovados dentro das faculdades isoladas e integradas.

A partir do Parecer CNE/CP[1] 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena. Esses docu-

---

1 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP).

mentos apresentam os princípios orientadores gerais e as diretrizes para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial, os quais deveriam ser observados por todos, em todo o país, em qualquer que fosse o lócus institucional – universidade ou instituto superior de educação. Enfim, caberia à instituição de ensino superior, a construção do projeto pedagógico do curso, de modo a traduzi-lo em uma proposta curricular inovadora e criativa.

É preciso destacar que, com as diretrizes curriculares aprovadas, a licenciatura:

- ganhou especificidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo um projeto específico;
- passou a ter a definição de currículo próprio, que não deve se confundir com o bacharelado ou com a antiga formação de professores, caracterizada como "modelo 3+1";
- tornou-se curso de formação de professores a ser realizado em um processo autônomo, com identidade própria, do início ao fim.

Sem dúvida, a formação de professores em cursos específicos está entre os principais ganhos obtidos pela reforma, condição relevante para concretizar a profissionalização do professor, por meio da construção dos saberes docentes necessários. Nessa perspectiva, poderia se pensar que, finalmente, contaríamos com a possibilidade de formar um professor dos anos iniciais do ensino fundamental em um curso dedicado especificamente a esse objetivo

Todavia, essas determinações políticas foram se alterando ao longo do tempo, por meio de outras determinações legais, como é o caso dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e CNE/CP nº 3/2006 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que hoje regulamentam o curso de Pedagogia no país.

Com a vigência da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, novas mudanças surgiram nesse cenário. Ela define que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores

para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 2). Observa-se, assim, que as diretrizes criam a possibilidade de cinco modalidades de formação. Novamente, são conferidas ao curso de Pedagogia amplas atribuições, dificultando uma vez mais a formação específica do professor que deve atuar nos anos iniciais.

Para formar profissionais tão diversos, o curso de Pedagogia deverá ter a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (art. 7º).

Pode-se apreender que, nesse aspecto, a Resolução aprovada não considerou o Parecer CNE 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 que, além de definirem a duração e a carga horária mínima do curso de formação de professor, também instituíram que 400 horas do curso deveriam ser direcionadas à prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso, e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Além da diminuição da carga horária do estágio, com a eliminação total da carga horária referente à prática como componente curricular,

perdeu-se a oportunidade de oferecer, ao futuro professor, espaços privilegiados onde se poderia trabalhar a articulação entre teoria e prática e a reflexão sobre os problemas da realidade da escola pública, tão necessárias à formação do professor.

Em abril de 2006, a mesma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propôs novas normas referentes à formação de professores para toda a educação básica, através do Parecer CNE/CP 5/2006 que "Aprecia Indicação CNE/CP 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica", documento já aprovado pelo Conselho Pleno e que, no momento, aguarda a homologação pelo Ministro da Educação.

Esse Parecer reafirma a Resolução CNE/CP 1/2006, no que diz respeito à carga horária mínima do curso de Pedagogia, mantendo as 3.200 horas, das quais, no mínimo, 300 devem ser dedicadas ao estágio supervisionado. Define que a carga horária mínima para os Cursos Normais Superiores, estruturados de modo a oferecer apenas uma habilitação, será de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 300 dedicadas ao estágio supervisionado. Estabelece ainda que, para a graduação em segunda habilitação nos Cursos Normais Superiores, será exigido o mínimo de 800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais 300 também de estágio supervisionado.

Assim, a carga horária estabelecida para o estágio supervisionado em todos os cursos de formação de professores para a educação básica foi reduzida de 400 para 300 horas. Além disso, o Parecer, ao suprimir a prática como componente curricular, que deveria estar presente desde o início do curso, permeando todas as disciplinas de formação, elimina uma das oportunidades de articulação entre teoria e prática. Impede, também de oferecer ao futuro professor melhor compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar, de forma a auxiliá-lo na constituição de uma identidade profissional necessária aos tempos atuais.

Outra surpresa dessa Resolução foi a possibilidade de o curso de Pedagogia ser oferecido em instituições de educação superior, com

ou sem autonomia universitária (art.9), assim como a de transformação do Curso Normal Superior em curso de Pedagogia (art. 11), o que estava sendo impedido pelo Parecer CNE/CES 133/2001.

Como reflexo dessa determinação legal, analisando os números desses cursos existentes no Brasil, nos anos de 2007 e 2008, disponibilizados no site do Inep/MEC, percebe-se uma significativa diminuição da quantidade de Cursos Normais Superiores (de 848, em 2007, para 513, em 2008) e uma ligeira expansão do número de Cursos de Pedagogia (de 2.095 cursos, em 2007, para 2.248 cursos em 2008).

A Resolução também permite que os concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que tenham cursado uma das habilitações – educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental – possam complementar seus estudos na área diversa com o cumprimento de um plano de estudos complementares que abrangerão, apenas, o mínimo de 400 horas (art.12). Novamente, instala-se a possibilidade de a formação dos professores dos anos iniciais ocorrer de forma aligeirada, por meio de uma complementação com uma pequena carga horária, não considerando o fato que o processo de constituição da identidade profissional do professor se dá ao longo do tempo, por meio da reflexão sobre os vários saberes necessários à docência.

> As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivamente no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (Saviani, 2008, p.67)

Dessa forma, concordando com Saviani (idem), podemos perceber que as atuais diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia não asseguram melhores condições para a formação profissional docente dos anos iniciais do ensino fundamental, reiterando o histórico processo de sua desvalorização em nosso país.

A formação dos professores que atuam nas escolas de nossos municípios, fruto dessa política educacional, traz em sua essência elementos que poderiam dificultar a ação docente em sala de aula. Nessa perspectiva, estudar as dificuldades e as necessidades formativas torna-se relevante para um gestor municipal preocupado com a melhoria do ensino ministrado nas escolas sob sua responsabilidade.

4
Perfil dos professores pesquisados

Acreditamos que identificar o perfil dos docentes pesquisados, a partir de aspectos como sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atuam, além de dados sobre a formação acadêmica, pode revelar características do grupo e possibilitar a construção de um processo formativo específico.

Conhecer os sujeitos que lecionam nas redes municipais de ensino pode tornar mais significativa a formação contínua direcionada aos professores, uma vez que ela é influenciada pelas necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade que, ao longo de toda a história, está em constante desenvolvimento e evolução. Este fato aponta a complexidade da formação docente e a importância da autonomia dos municípios para defini-la de acordo com sua realidade e suas necessidades.

Os dados aqui apresentados retratam o perfil de 533 professores que lecionavam, em 2007, em escolas públicas municipais.

Como na maioria das pesquisas sobre professores, a predominância nesse grupo também é do sexo feminino. Por exemplo, na pesquisa de Gatti & Barreto (2009, p.24) a "quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação superior".

Dos 533 professores pesquisados, 92,1% são do sexo feminino, enquanto apenas 5,3% são do sexo masculino (2,6% não responderam a questão), como revela o Gráfico 1.
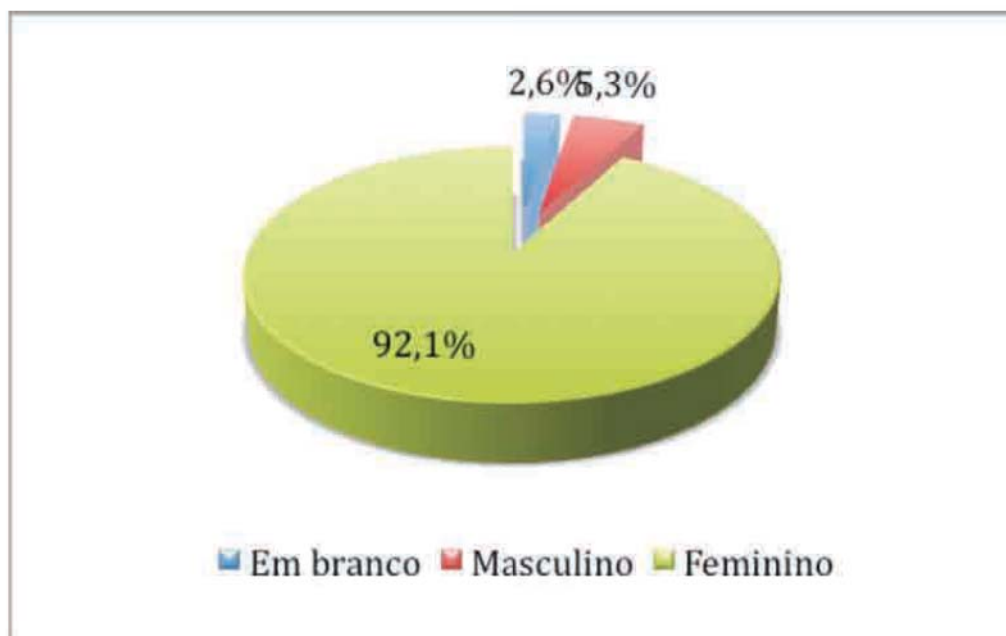
Gráfico 1 – Sexo dos professores

Inúmeras pesquisas (Assunção, 1996; Carvalho, 1999; Tanuri, 2000; Nóvoa, 1992) demonstram que o magistério tornou-se uma profissão predominantemente feminina, principalmente nos níveis da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O conceito de feminização do magistério revela uma associação "entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres" (Unesco, 2004, p.45). Para Carvalho (op. cit., p.13), o fato de a maioria dos professores ser composta por mulheres produz marcas da "presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola".

Quanto ao estado civil, 66,6% são casados, 19,3% são solteiros, 7,7%, separados, 4% assinalaram a categoria 'outros' e 2,4% não responderam a questão, conforme Gráfico 2.
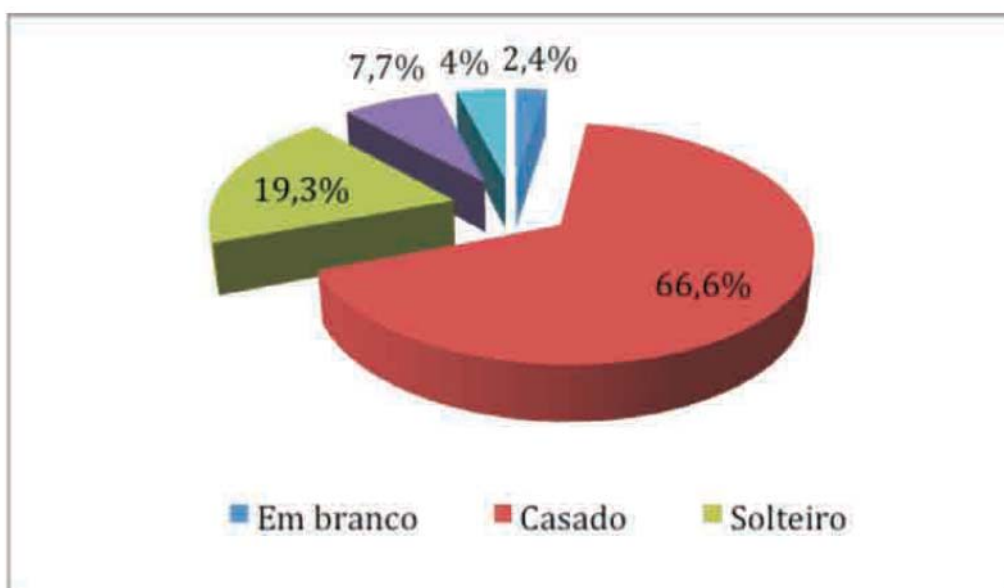
Gráfico 2 – Estado civil dos professores

No que se refere à idade, encontramos professores com 20 anos e outros com 64 anos. No entanto, o maior índice corresponde à faixa de 40 a 44 anos, com 24% dos docentes, seguida pela de 35 a 39 anos, com 18,4%, e de 30 a 34 anos, com 16,9%. Esses dados são apresentados no Gráfico 3.
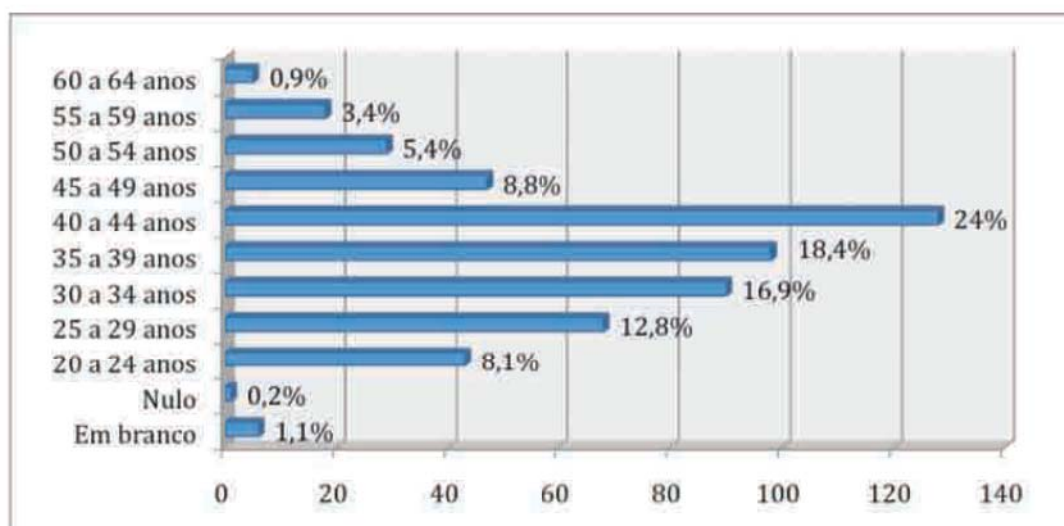
Gráfico 3 – Idade dos professores

Quanto à formação acadêmica, observou-se que, dentre os professores, 75,4% concluíram o nível superior e 11,6% estavam cur-

sando, totalizando 87% com formação universitária. Somente 12,2% tinham formação apenas em nível médio.

Gráfico 4 – Formação dos professores

Em relação à formação de professores em nível superior, os cursos mais frequentados pelos docentes pesquisados são os que habilitam para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, como Pedagogia (59,7%), Pedagogia Cidadã[1] (8,6%), Normal Superior[2] (2,2%) e

1 Pedagogia Cidadã – Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Séries Iniciais – Prograd/Unesp. Busca oferecer formação em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia, aos professores e profissionais de Educação do Ensino Básico. No plano presencial, são ministradas 24 (vinte e quatro) horas/aula semanais, baseadas em textos reunidos em Cadernos de Formação, organizados por tema, disciplinas, eixos de formação ou ainda por área de conhecimento. O tempo de estudo para cada disciplina está estipulado no Quadro Curricular.

2 Curso de Graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela LDB 9.394/96 para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior (ideia de Anísio Teixeira), Artigos 61, 62 e 63. Ao criar o Curso Normal Superior, criaram-se também os Institutos Superiores de Educação. O primeiro Curso Normal Superior público do país foi criado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj) em 1998. Apesar da semelhança com o de Pedagogia, tal curso não habilita para a gestão escolar, orientação educacional, orientação vocional e supervisão escolar.

PEC Formação Universitária[3] (1,1%). Somados aos especialistas em Educação Física (4,7%), totalizam 65,5% de 464 docentes que têm ensino superior concluído ou estão com a formação em curso. Os demais 34,5% profissionais são formados em outros cursos de licenciatura, concordando com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), quando dispõe que

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Na tabela a seguir (Tabela 1) apresentamos os dados de formação específicos de cada um dos dez municípios.

Tabela 1 – Formação dos professores, por município

Formação	Em Branco (%)	Nulo (%)	Apenas Ensino Médio (%)	Cursando Ensino Superior (%)	Ensino Superior Concluído (%)
Martinópolis	0,0	1,8	1,8	7,0	89,5
Pres. Bernardes	1,6	0,0	6,6	11,5	80,3
Taciba 0,0	0,0	32,4	8,1	59,5	
Teodoro Sampaio	0,0	0,0	6,7	28,3	65,0
Regente Feijó	0,0	0,0	19,4	12,2	68,4
Iepê 3,4	0,0	0,0	20,7	75,9	
Marabá Paulista	0,0	0,0	40,0	23,3	36,7
Álvares Machado	0,0	0.0	12,5	16,7	70,8
Rancharia	0,9	0.0	4,3	0,9	94,0
Santo Anastácio	0,0	0.0	23,8	3,8	71,4
Total	**0,6**	**0,2**	**12,2**	**11,6**	**75,4**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

3 O PEC – Formação Universitária foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp) que permitiu a formação em nível superior de

É interessante destacar o contraste entre os municípios de Rancharia e Marabá Paulista. No primeiro, 94% dos sujeitos têm ensino superior concluído, enquanto no segundo apenas 36,7% dos profissionais têm esse nível de ensino e 40%, o nível de ensino médio. Outro fator a ser destacado é que no município de Iepê não há, entre os que responderam o questionário, nenhum profissional com formação apenas no ensino médio. Ou seja, 75,9% já têm curso superior concluído e 20,7% estão cursando ensino superior, tendo apenas um sujeito (3,4%) deixado a questão em branco.

Vale ressaltar que entre os professores que já possuíam ensino superior concluído ou o estavam concluindo, a maioria (59,7%) estudou em instituições particulares, enquanto 25,1% tiveram sua formação em instituições públicas, conforme dados apresentados no Gráfico 5.
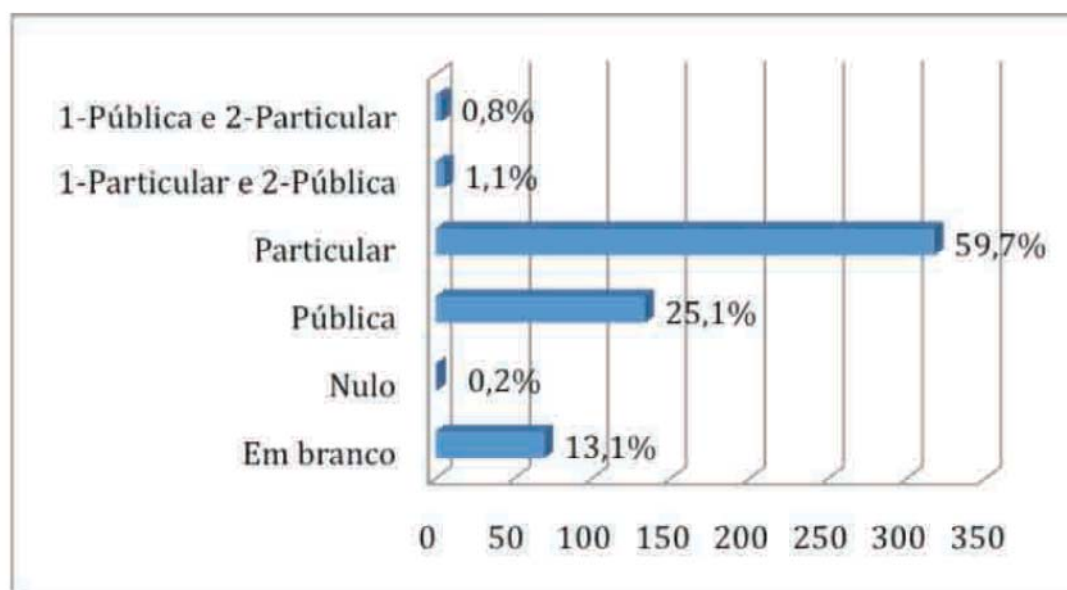
Gráfico 5 – Tipo de Instituição de Ensino Superior

6.300 professores de 1ª a 4ª séries de todo o estado. Esses professores tiveram a oportunidade de participar de um curso de graduação elaborado e desenvolvido por três Universidades paulistas, com destacada atuação na formação de profissionais para a área de Educação: Unesp, USP e PUC/SP. Dessa maneira, a Secretaria buscou garantir licenciatura plena a todos os participantes – atendendo antecipadamente ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que, em seu Artigo 62, indica a necessidade de graduação em nível superior para os professores do ciclo inicial do ensino fundamental.

Observa-se que, em nove dos municípios pesquisados, o percentual de professores formados em instituições particulares é maior em comparação com as públicas. Apenas em Regente Feijó verifica-se o contrário, com 45,9% de professores que estudaram em escolas públicas e 34,7%, em particulares. Chamam atenção o grande número de professores de Rancharia (75%) formados em instituições particulares e os percentuais de respostas em branco nos municípios de Marabá Paulista, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Tipo de instituição de ensino superior, por município

Formação	Em Branco (%)	Nulo (%)	Pública (%)	Particular (%)	1 – Particular 2 – Pública (%)	1 – Pública 2 – Particular (%)
Martinópolis	3,5	0,0	35,1	56,1	3,5	1,8
Pres. Bernardes	6,6	1,6	23,0	60,9	0,0	0,0
Taciba	32,4	0,0	18,9	48,6	0,0	0,0
Teodoro Sampaio	6,7	0,0	18,3	68,3	6,7	0,0
Regente Feijó	19,4	0,0	45,9	34,7	0,0	0,0
Iepê	0,0	0,0	34,5	65,5	0,0	0,0
Marabá Paulista	40,0	0,0	0,0	60,0	0,0	0,0
Álvares Machado	12,5	0,0	25,0	58,3	0,0	4,2
Rancharia	6,9	0,0	17,2	75,0	0,0	0,9
Santo Anastácio	28,6	0,0	4,8	61,9	0,0	4,8
Total	**13,1**	**0,2**	**25,1**	**59,7**	**1,1**	**0,8**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Analisando os dados do censo[4] de 1996 e 2006, observamos um aumento expressivo no percentual de professores dos anos iniciais com formação em nível superior no País, visto que de 20,32% em 1996, subiu para 57,70% em 2006. Essa mudança representou uma melhoria significativa na qualidade do ensino? O acesso ao nível superior garante um preparo melhor aos professores?

---

4 Dados referentes ao Censo Escolar MEC de 1996 e de 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em 3 de agosto de 2007 (Lima, 2007).

É importante destacar que a maioria dos cursos de Pedagogia não é oferecida em universidades onde se gestam alternativas interessantes para a formação docente, e sim em instituições isoladas de ensino superior (Gatti, 2000). O grande crescimento dos cursos de formação de professores em nível superior, infelizmente, não resultou de uma preocupação efetiva de formar profissionais competentes, com formação sólida e de qualidade para atuar nas escolas brasileiras.

Na discussão sobre a qualidade dos cursos de formação em nível superior, merece uma reflexão o caso do estado de São Paulo, que extinguiu a formação em nível médio. Leite (1994) concluiu, em seu estudo, que o extinto projeto Cefam constituiu um espaço privilegiado para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, melhor do que a que se pretendia com a HEM.

Passamos de uma proposta de formação em nível médio em um curso de quatro anos, em período integral, com oito horas/aula diárias e a concessão de uma bolsa de estudo aos alunos, para uma formação em nível superior em escolas privadas, com cursos de duração média de três anos, no período noturno e com aproximadamente três horas/aula diárias. Isso significa realmente um avanço?

A luta para que a formação do professor ocorresse em nível superior acabou se tornando um forte subsídio para que o estado transferisse ao ensino superior privado a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Um grande número de instituições superiores privadas passou a oferecer cursos de licenciatura, principalmente de Pedagogia, e o Normal Superior, algumas preocupadas com a qualidade da formação dos professores, mas muitas visando apenas ao lucro. A defesa da formação docente em nível superior pressupunha um curso que preparasse, de fato, os professores e que não fosse apenas um meio de adquirir um diploma, o qual pode não representar a qualidade de formação que tínhamos, por exemplo, com o projeto Cefam (Lima, 2007).

Além do aspecto da formação dos professores, pesquisamos também o tempo de atuação no magistério, visto que ambos contribuem

imensamente para a elaboração de políticas públicas de formação contínua.

Os docentes pesquisados atuam no magistério em média há 17,8 anos, porém o maior índice de concentração é observado nas faixas que variam de 5 a 10 anos (27%), de 11 a 15 anos (20,3%) e de 1 a 4 anos (18,8%) de trabalho na área de educação.
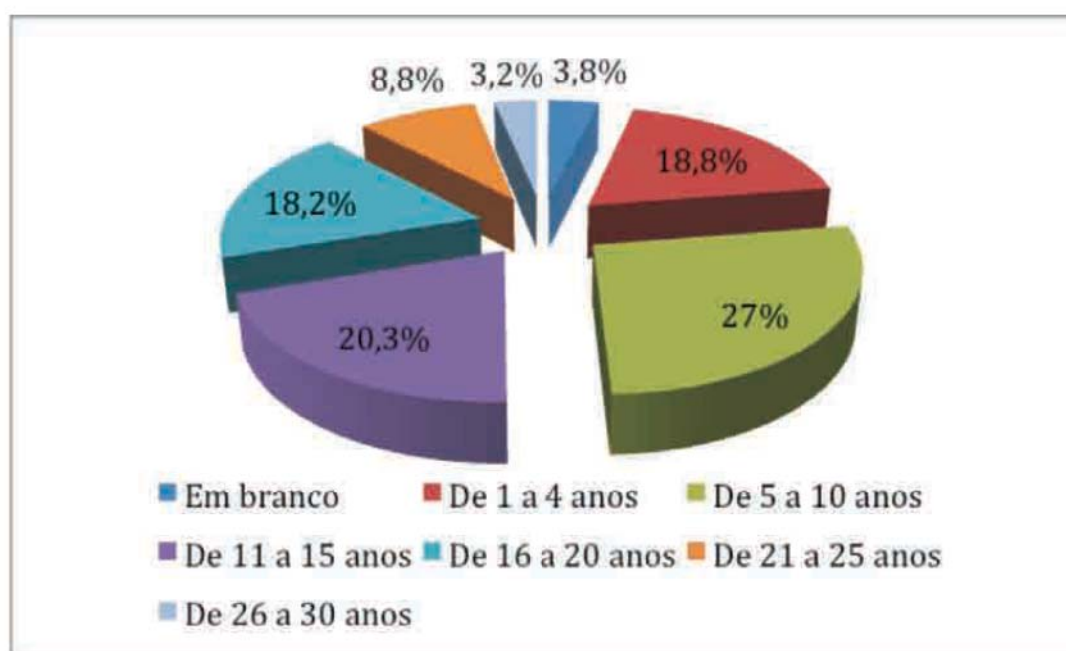
Gráfico 6 – Tempo de atuação no magistério

Huberman (1995) descreveu sete fases da carreira docente: a entrada; a fase de estabilização; a de diversificação; a de pôr-se em questão; a da serenidade e distanciamento afetivo; a do conservadorismo e das lamentações; e a do desinvestimento. Os dados da pesquisa por nós realizada registraram a presença marcante das três primeiras fases relatadas pelo autor no estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores.

A *entrada na carreira* compreende os três primeiros anos de atuação docente e caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência, relacionados ao "choque do real" e de descoberta, que permitem ao professor iniciante suportar essa fase, contribuindo, dessa forma, para sua permanência no magistério.

A *fase da estabilização* ocorre no período de 5 a 7 anos de serviço no magistério e é marcada por um sentimento de competência pedagógica e autoconfiança crescentes, bem como por satisfação profissional e gosto pelo ensino.

A *fase da diversificação* envolve o período de 8 a 15 anos de atuação docente e representa uma etapa em que os sentimentos profissionais divergem, positiva ou negativamente, de acordo com os percursos vividos por cada um dos profissionais.

É importante destacar que 53,8% dos docentes envolvidos na pesquisa lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, 36,6%, em escolas de educação infantil, 6,0% eram compostos por diretores, coordenadores, secretários e/ou outros responsáveis da área de educação e 3,6% não responderam a questão.
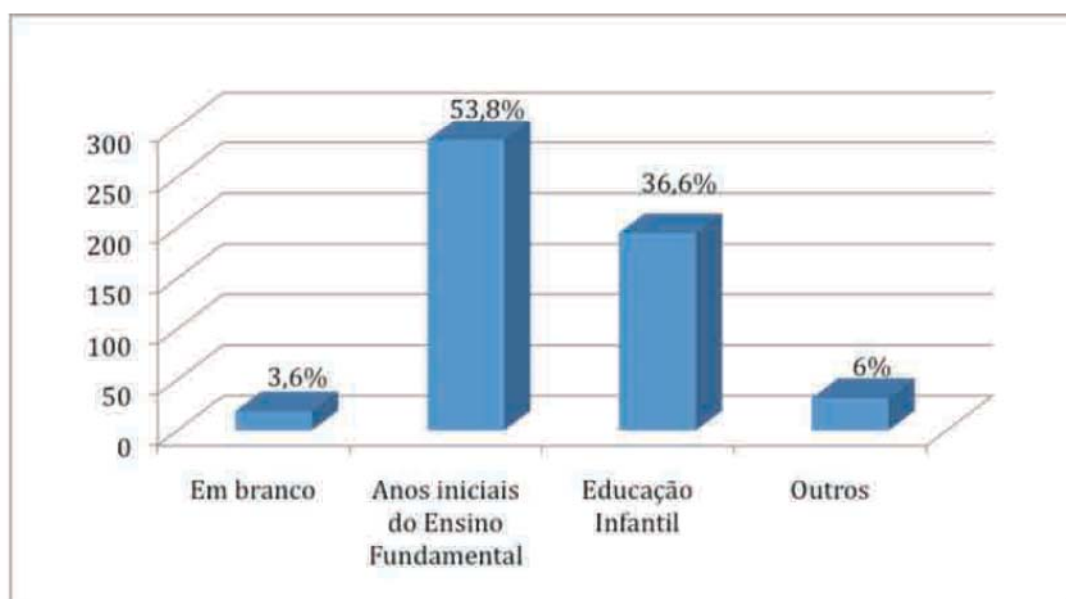
Gráfico 7 – Nível de ensino em que o professor leciona

O nível de ensino em que atuam os 533 professores, no contexto dos dez municípios, pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Nível de ensino em que o professor leciona, por município

Você leciona	Em branco (%)	Anos iniciais do EF(%)	Educação Infantil(%)	Outros (%)
Martinópolis	1,8	71,9	21,1	5,3
Pres. Bernardes	8,2	75,4	16,4	0,0
Taciba	5,4	51,4	43,2	0,0
Teodoro Sampaio	0,0	33,3	58,3	8,3
Regente Feijó	3,1	48,0	41,8	7,1
Iepê	3,4	72,4	24,1	0,0
Marabá Paulista	10,0	40,0	46,7	3,3
Álvares Machado	4,2	50,0	45,8	0,0
Rancharia	2,6	59,5	25,9	12,1
Santo Anastácio	0,0	0,0	90,5	9,5
Total	**3,6**	**53,8**	**36,6**	**6,0**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

A população de docentes das redes municipais de ensino na região de Presidente Prudente, que respondeu ao questionário, pode ser dividida em três grupos, de acordo com o nível de ensino em que atuam em seus municípios (observando-se que 3,6% deixaram a questão em branco). Percebe-se, na maioria dos municípios, uma maior concentração entre os que exercem a função docente no ensino fundamental. Mesmo nos municípios onde a diferença (educação infantil e ensino fundamental) não é muito grande, ainda é possível notá-la, como em Regente Feijó (6%), Marabá Paulista (2%) e Álvares Machado (1%). Verifica-se, no entanto, que o município de Teodoro Sampaio possui um corpo docente concentrado na educação infantil (58,3%), com apenas 33,3% de professores atuando nos anos iniciais do fundamental. Como exceção aparece o município de Santo Anastácio onde, entre os pesquisados, não há docentes que atuam no ensino fundamental.

O perfil dos professores acima delineado aponta a importância de se investigar a percepção que esses profissionais têm sobre os processos de formação contínua, o que será desenvolvido no capítulo seguinte.

5
Percepção dos professores sobre a formação contínua

Neste capítulo, apresentamos um conjunto de informações referentes à percepção dos docentes pesquisados sobre os processos de formação contínua, englobando seu interesse em participar de cursos, o que estes devem ou não contemplar, os temas e os conteúdos a serem trabalhados e as modalidades de formação. Também são apresentados e discutidos os dados relacionados às maiores necessidades dos professores, tal como eles as expressam, tendo em vista a realização de um trabalho de melhor qualidade.

Interesse em participar de curso de formação contínua em serviço

Com relação à participação dos professores em cursos de formação contínua, verificamos que a grande maioria (93,1%) manifestou interesse, enquanto apenas 3,9% não se declararam interessados, o que demonstra haver, entre os sujeitos pesquisados, um compromisso com seu processo de desenvolvimento profissional, como mostra o Gráfico 8.
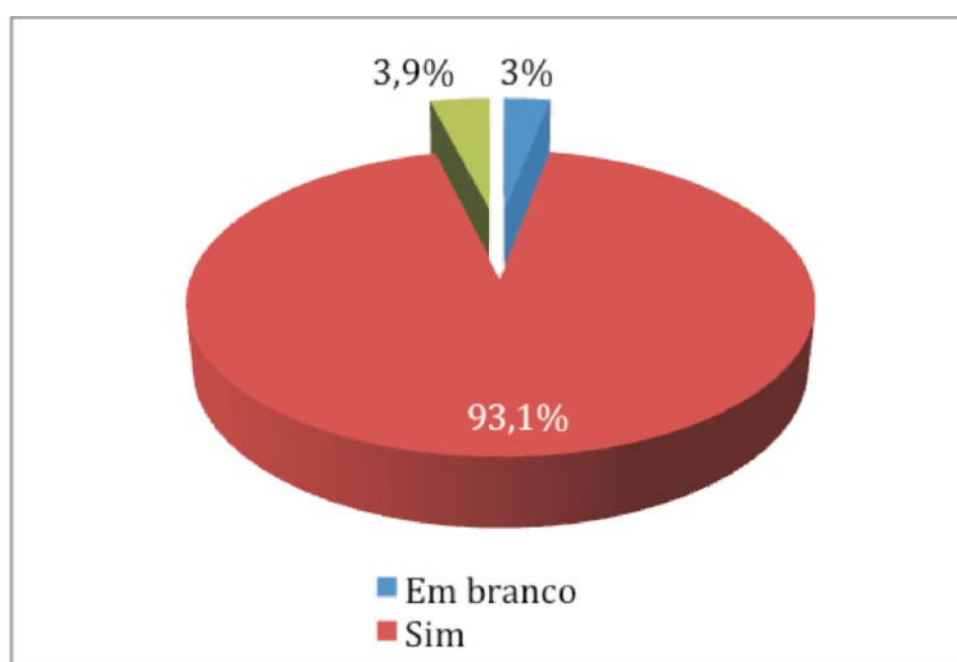
Gráfico 8 – Interesse dos professores em participar de cursos de formação contínua

Mesmo com o alto percentual de interesse dos professores em participar de cursos de formação contínua, apenas no município de Taciba o índice foi de 100%. Em Teodoro Sampaio, Regente Feijó e Álvares Machado, o percentual não representa a totalidade, ainda que nenhum professor tenha registrado desinteresse em participar de formação contínua. Entendemos que, mesmo pequeno, esse índice deve ser considerado.

Posteriormente, foi solicitado aos professores que fizessem alguns apontamentos a respeito do que, na opinião deles, um curso de formação contínua deveria ou não contemplar.

Cabe destacar que, embora a questão solicitasse indicações quanto aos temas que deveriam (ou não) compor esses cursos, as respostas emitidas pelos professores indicam também o modo como os cursos de formação deveriam (ou não) ser organizados, o que sugere haver, entre os docentes investigados, expectativas, não apenas com relação aos conteúdos a serem trabalhados em processos formativos, mas também quanto às próprias modalidades de formação.

Tabela 4 – Interesse dos professores em participar de cursos de formação contínua

Interesse	Em branco(%)	Sim(%)	Não(%)
Martinópolis	7,0	91,2	1,8
Presidente Bernardes	1,6	93,4	4,9
Taciba	0,0	100,0	0,0
Teodoro Sampaio	3,3	96,7	0,0
Regente Feijó	2,0	98,0	0,0
Iepê	0,0	93,1	6,9
Marabá Paulista	13,3	83,3	3,3
Álvares Machado	4,2	95,8	0,0
Rancharia	1,7	86,2	12,1
Santo Anastácio	0,0	100,0	0,0
Total	**3,0**	**93,1**	**3,9**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

O que um curso de formação contínua deve contemplar

Sobre os conteúdos que um curso de formação contínua deveria contemplar, as respostas dos professores foram categorizadas e organizadas, como mostra a Tabela 5.

Uma análise mais aprofundada dos dados nos surpreendeu quando constatamos que 68,6% das respostas dos professores destacaram aspectos relacionados ao formato dos cursos, ou seja, a metodologia que a formação contínua deveria contemplar, enquanto apenas 26,3% delas referem-se aos assuntos que gostariam de discutir, tendo ainda 5,1% dos sujeitos deixado essa questão em branco. Esses dados são apresentados no Gráfico 9.

Tabela 5 – O que um curso de formação contínua deveria contemplar

	Categorias	Freq.	%
Em branco		39	5,2
Assuntos que deveriam abordar	Criança: necessidades/características/ dificuldades de aprendizagem	55	7,3
	Papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade	46	6,1
	Conteúdo	33	4,4
	Inclusão/diversidade	25	3,3
	Relação com a família	18	2,4
	A realidade da escola e do município	17	2,2
	Indisciplina	5	0,7
Formato do Curso (Metodologia)	Atividades concretas/realidade na sala de aula/atividades práticas	141	18,6
	Necessidades do professor (atualização, aperfeiçoamento)	136	18,0
	Teoria e prática	70	9,2
	Experiências do professor/ reflexão sobre a prática	44	5,8
	Didática/metodologia	43	5,7
	Acesso e condições facilitadoras de participação	19	2,5
	Valorização/salário/reconhecimento/ condições de trabalho	16	2,1
	Oficinas/atividades lúdicas/maior interação	13	1,7
	Troca de experiências	11	1,5
	Capacitação dos funcionários sem formação	9	1,2
	Continuidade dos mesmos participantes	8	1,1
	Cumprir os objetivos e temas propostos/ compromisso dos sujeitos	5	0,7
	Palestra prazerosa	3	0,4
	Pontualidade	1	0,1
	Total	**757**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)
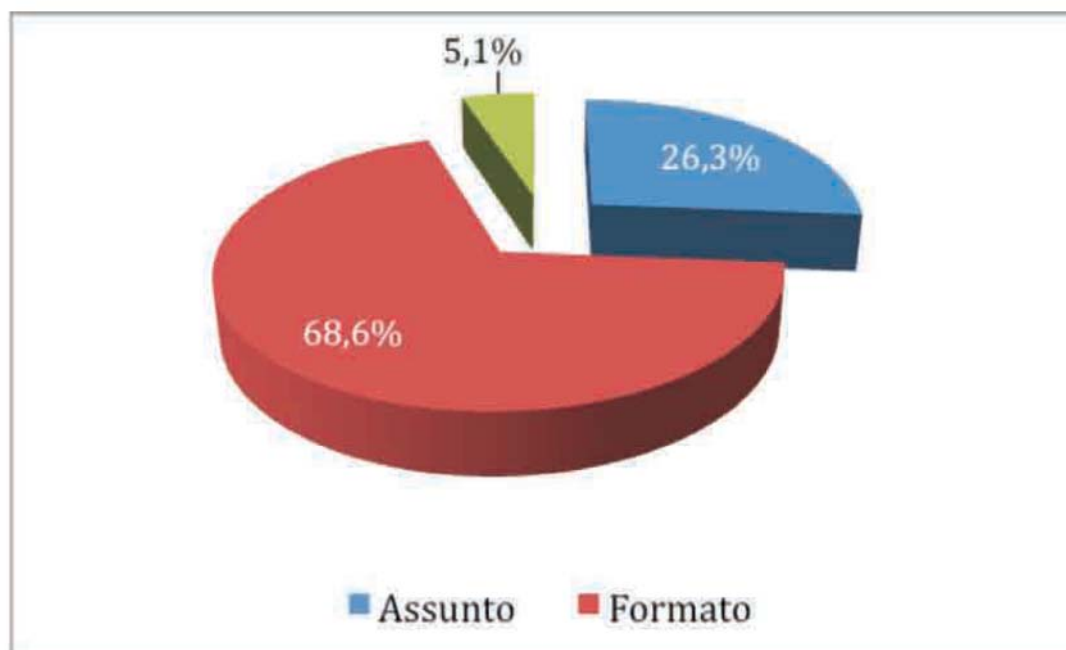
Gráfico 9 – O que os cursos de formação contínua deveriam contemplar

Considerando as respostas dos professores referentes aos assuntos que os cursos de formação contínua deveriam contemplar, constatamos que os três grandes temas de destaque, os quais se relacionam diretamente com o trabalho docente, com o dia a dia, ou seja, questões que os afligem diariamente, são "Criança: necessidades/características/dificuldades de aprendizagem" (7,3%), "Papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade" (6,1%) e "Conteúdo" (4,4%).

Ao analisar o primeiro assunto, que se refere às crianças, suas características e dificuldades de aprendizagem, é preciso retomar que, historicamente, o direito à educação, no Brasil, foi conquistado com o processo de democratização do ensino no século XX, o que modificou visivelmente o perfil das crianças que frequentavam as salas de aulas. Conforme Monlevade (1997, p.37-8) "a paisagem humana das salas de aula evoluiu das comportadas crianças das elites e classes médias para a população tipicamente brasileira, pobre, mestiça, com dificuldade de comprar caderno, lápis e uniforme".

A escola pública brasileira mudou, e a falta de adaptação à nova realidade, à nova clientela que recebia gerou uma situação de crise. Aceitarmos a escola como ela é não significa aceitá-la integralmente,

com suas distorções, seu funcionamento burocratizado e ritualizado, e com o rendimento precário, mas sim acolher as características da população que hoje nela se encontra. "Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população" (Beisiegel, 2006, p.121).

Nesse sentido, acreditamos ser importante que os cursos de formação inicial e contínua possam auxiliar os professores a conhecer melhor as crianças com as quais irão trabalhar. Conhecer, principalmente "a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem" (Campos, 1999, p.137).

Ainda com relação ao primeiro tema proposto, "Criança: necessidades/características/ dificuldades de aprendizagem", observamos que, dos dez municípios, seis o indicaram para cursos de formação contínua (Presidente Bernardes, Taciba, Teodoro Sampaio, Regente Feijó, Álvares Machado e Rancharia). Dentre eles, os que apresentam os maiores percentuais são Taciba (21,2%) e Regente Feijó (11,5).

O segundo assunto apontado pelos professores refere-se ao papel da escola e do professor e a gestão de qualidade (6,1%). São temas pertinentes, pois nos possibilitam inferir que os professores estão começando a se perceber como parte da organização escolar, compreendendo que seu trabalho está diretamente relacionado com a função e a gestão da escola. A discussão deste tema pode auxiliar os professores a assumir seu papel de gestor, de forma a compreender a instituição escolar como uma comunidade de aprendizagem cuja gestão e organização não são responsabilidade apenas do diretor (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003).

É importante salientar que o conceito de professor crítico-reflexivo (pano de fundo desta análise) aponta na direção da valorização e da consideração dos professores como sujeitos e intelectuais, com capacidade para produzir conhecimentos, participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazendo, assim, perspectivas para a reinvenção da escola democrática (Pimenta, Ghedin, 2002).

Cabe ainda destacar que apenas os professores de Marabá Paulista e Santo Anastácio não apresentaram nenhuma resposta rela-

cionada à categoria "Papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade", como assunto para cursos de formação contínua.

Embora a categoria "Conteúdos", terceiro assunto apresentado da Tabela 5, não tenha mostrado um percentual significativo nos dados gerais da pesquisa, é importante salientar que, especificamente no município de Taciba, essa categoria é observada em 15,2% das respostas dos professores, o que nos leva a acreditar que, para esse município em especial, essa é uma das necessidades prioritárias a ser considerada.

Esse tema, mencionado por professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode representar uma necessidade de discutir, em cursos de formação contínua, os conteúdos que envolvem as áreas de conhecimento de atuação desses profissionais. Esse assunto será retomado posteriormente, quando trabalharemos com os dados sobre os conteúdos indicados pelos professores como os mais difíceis ou mais fáceis para serem desenvolvidos em sala de aula.

Considerando as respostas dos professores sobre o formato dos cursos de formação contínua, constatamos que os três grandes temas de destaque são: "Atividades concretas/realidade na sala de aula/atividades práticas" (18,6%), "Necessidades do professor" (18%) e "Teoria e prática" (9,2%).

Com relação ao que um curso deveria contemplar, 18,6% das respostas dos professores se referem à necessidade de que aborde "atividades concretas/realidade na sala de aula/atividades práticas", fato para o qual acreditamos haver duas interpretações.

Por um lado, a insistência na abordagem de atividades práticas poderia estar relacionada a uma visão "praticista" do ensino. Sob a perspectiva da racionalidade técnica, os professores seriam levados a partilhar da concepção de que a produção teórica seria de responsabilidade da academia, a quem os professores recorreriam em busca de "receituários", soluções prontas e imediatas produzidas por especialistas para resolver os problemas por eles vivenciados na escola e na sala de aula.

Zeichner (1992, p.47) afirma que, sob o prisma da racionalidade técnica,

> se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica. En esta tesitura, personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué.

Por outro lado, o apontamento referente à necessidade de que o curso contemple a "realidade na sala de aula" é interessante na medida em que, ao solicitarem que as contradições reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões abordadas nos processos formativos, os professores investigados revelam uma expectativa que vai ao encontro da proposta de formação adotada nesta pesquisa.

Acreditamos que, no desenvolvimento do trabalho, por meio das devolutivas dos resultados da pesquisa a serem realizadas nos municípios, será possível esclarecer, juntamente com os professores e dirigentes municipais da educação, qual das duas perspectivas apresenta maior veracidade face à singularidade dos contextos em que essa necessidade emergiu.

Ainda em relação à categoria "realidade na sala de aula", é importante destacar que, especificamente em Rancharia, o percentual de respostas dos professores é de 42,8%, o que sugere ser esta uma necessidade premente dos docentes dessa cidade. Já em Taciba, apenas 3,0% dos apontamentos referem-se a essa temática e, em Iepê, Marabá Paulista, Álvares Machado e Santo Anastácio, ela não foi citada pelos professores.

Em seguida, verificamos que 18% das respostas de professores indicam a importância de que suas próprias necessidades formativas sejam consideradas nos cursos, com destaque para o município de Marabá Paulista, que aparece com 50% nessa questão. Diante desse dado, entendemos que os docentes demonstram um compromisso, ao menos potencial, com seu processo formativo e, por conseguinte,

uma preocupação com o próprio desenvolvimento profissional, de modo a assumirem, juntamente com a escolha da profissão, suas responsabilidades formativas. O apontamento dos professores nessa categoria confirma, ainda, a perspectiva defendida nesta investigação, segundo a qual os programas de formação contínua, ao tomarem como ponto de partida as expectativas e necessidades docentes, aumentam as possibilidades de êxito das ações, tendo em vista que as instituições formadoras passam, então, a obter um conhecimento maior acerca das dificuldades, dos desafios, dos dilemas e das contradições com os quais o professor precisa lidar ao desenvolver sua prática profissional.

Na sequência, 9,2% das respostas apontaram que um curso de formação contínua deve articular teoria e prática. A nosso ver, essa percepção – e premente necessidade – dos docentes é de fundamental relevância, uma vez que teoria e prática são indissociáveis. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que dela fazemos – a que chamamos teoria – isto é, um modo de ver e apreender nosso modo de agir no mundo (Ghedin, 2002).

Como afirmam Ghedin, Almeida & Leite (2008, p.14-5),

> A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que a ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina. Com isso estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor.

Esses dados nos provocam, portanto, algumas inquietações, ao considerar, juntamente com Zeichner (1992) que, embora a preocupação primordial dos professores centre-se na sala de aula, é um erro restringir sua atenção a esse espaço. Os docentes devem, pois, bus-

car refletir criticamente sobre assuntos que transcendam os limites de suas próprias aulas, trazendo, desse modo, para seu âmbito de trabalho, as considerações sociais e políticas que o influenciam e são por ele influenciadas.

Outra observação que consideramos pertinente refere-se ao fato de que, embora atualmente se fale tanto sobre a importância da formação de um professor crítico-reflexivo, tendo em vista os desafios postos à educação na sociedade contemporânea, são poucos os que assinalaram a necessidade de que o curso de formação contínua reflita sobre sua prática profissional e contemple as "Experiências do próprio professor/reflexão sobre a prática" (5,8%), vivenciadas nos espaços em que desenvolve seu trabalho. Esse dado contrapõe-se ao pensamento de Zeichner (1992) quando afirma que o processo de compreender e aperfeiçoar o exercício docente deveria partir da análise da própria experiência profissional do professor, o que demonstra a relevância da reflexão crítica sobre a prática.

Comparando os dez municípios pesquisados, verificamos que, em geral, as seis categorias mais citadas pelos 533 professores são também aquelas que permeiam com maior incidência os apontamentos dos docentes de cada município, ainda que haja algumas variações quando se hierarquizam as categorias de acordo com as frequências. No entanto, é possível percebermos algumas disparidades com relação às categorias mais enunciadas, o que, a nosso ver, evidencia as peculiaridades de cada realidade e, consequentemente, a emergência de necessidades específicas de formação.

Nesse sentido, constatamos que nos municípios de Rancharia (10,9%), Presidente Bernardes (10,8%), Teodoro Sampaio (8,1%) e Iepê (7,0%) o percentual de respostas "Em branco" é maior, se comparado ao total dos 10 municípios, cujo percentual é de 5,2%. Outra disparidade observada refere-se à categoria "Acesso e condições facilitadoras de participação" que, nos municípios de Martinópolis e Santo Anastácio, apresenta-se em 3º e 2º lugares, com 15,7% e 17,4% das respostas dos professores, respectivamente.

Nas cidades de Marabá Paulista e Álvares Machado, verificamos também que a categoria "Didática/Metodologia" apresenta

uma incidência de 16,7% e 28,0% dos apontamentos, ocupando, respectivamente, os 2º e 1º lugares nas respostas. Já em Regente Feijó (8,2%), Teodoro Sampaio (2,3%) e Martinópolis (1,4%), observamos a presença da categoria "Indisciplina" (2,4%). Outro dado interessante é que todas as oito respostas referentes à categoria "Continuidade dos mesmos participantes" foram registradas no município de Teodoro Sampaio (9,3%), pois parece tratar-se de requisito a ser considerado quando se discute uma melhor formação de professores em serviço.

Vale ainda destacar a necessidade apontada em 20,0% das respostas de professores do município de Álvares Machado de que os cursos de formação contínua contemplem "Oficinas/atividades lúdicas/maior interação" e, em Teodoro Sampaio, a expectativa, presente em 11,6% dos apontamentos, de que "a realidade da escola e do município" seja contemplada nos cursos de formação. Por fim, ainda que com um percentual de apenas 2,0% das respostas, foi citada a necessidade de que, nas ações de formação contínua, o formador esteja bem preparado, tenha compromisso com o processo formativo dos professores e apresente uma conduta que evite a "rotulação" e a crítica. Nesse aspecto, parece-nos importante atentarmos também para o processo de formação dos próprios formadores.

O que um curso de formação contínua não deve contemplar

Os dados coletados na questão sobre "o que um curso de formação contínua NÃO deveria contemplar" resultaram na Tabela 6.

Verificamos, na Tabela 6, que 34,8% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar apenas teoria e prática descontextualizadas. Esse dado é coerente com a questão anterior, em que os professores assinalaram a prioridade do tratamento da prática em um processo formativo. A ênfase na prática, a nosso ver, não significa necessariamente uma desvalorização do embasamento teórico, mas um desejo de

Tabela 6 – O que um curso de formação contínua NÃO deveria contemplar

Categorias	Freq.	%
Muita teoria /teoria/conceito/ficar só no papel/ Pouca prática/prática descontextualizada	223	34,8
Não condiz com a realidade/ Assuntos/temas não pertinentes/interessantes ao trabalho docente	121	18,9
Atividades sem reflexão/"burocracia"	29	4,5
Divergência entre teoria e prática	26	4,0
Assuntos de outros níveis de atuação do professor/temas redundantes/assuntos globais/gestão escolar	19	3,0
Excesso de apostila/textos muito longos/ leituras extensas/leituras extraclasse	17	2,6
Descompromisso/desinteresse /falta de interesse/responsabilidade	16	2,5
Contemplar interesses somente do gestor/ deve atender necessidade dos professores/ comunidade/família	15	2,3
Falta de preparação do palestrante/ compromisso/conduta ("rotulação", críticas aos professores)	13	2,0
Palestras/vídeos longos e demorados	12	1,9
Fugir da proposta	6	0,9
Oferecer vantagens para o profissional ser obrigado a fazer o curso	4	0,6
Atividades extraclasse	3	0,5
O máximo / tudo importante	3	0,5
Preços abusivos	2	0,3
Prejuízo à carga horária do aluno	1	0,2
Os cursos não devem contemplar a mesma linha de raciocínio	1	0,2
Em branco	101	15,7
Nulo	30	4,7
Total	**642**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

que as dificuldades e necessidades enfrentadas no exercício da atividade profissional sejam efetivamente contempladas nas atividades de formação.

Os programas de formação contínua, ao invés de serem impostos verticalmente aos professores, de cima para baixo, devem tomar como ponto de partida as próprias expectativas que os docentes possuem em relação a sua formação, advindas dos problemas reais que enfrentam ao desenvolverem a prática profissional em seu espaço de trabalho.

Essa ideia é reforçada, ainda, pelo fato de que 18,9% dos apontamentos dos professores revelam o descontentamento com cursos de formação contínua que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade ou não despertam seu interesse. Dessa forma, os docentes indicam a necessidade de que as ações de formação propostas estejam centradas na escola e considerem suas expectativas, pautadas em suas vivências inseridas em uma dada realidade.

Partindo dessa perspectiva, concordamos com Nogueira (2006, p.134-5) quando afirma que

> Por esses motivos, consideramos ser a escola, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor, o *lócus* de sua ação, formação e desenvolvimento profissional, o espaço em que constrói o sentido de sua profissão e o grau de pertença para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade. É na escola, portanto, que buscamos indivíduos reais com discursos originados em situações concretas acompanhadas de todas as angústias e incertezas trazidas pelo real.

Em coerência com o que foi apresentado na questão anterior, são poucos os docentes que destacam a necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente – apenas 4,5% das respostas apontaram que um curso de formação contínua não deve contemplar "Atividades sem reflexão/burocracia". Outro dado coerente com a questão anterior refere-se a 4% das respostas sugerirem que a "Divergência entre teoria e prática" não deve ser contemplada nos cursos de formação contínua. Embora no quadro geral dos dez municípios esse percen-

tual não seja elevado, essa categoria apresenta uma incidência bastante significativa nos municípios de Santo Anastácio e Álvares Machado, com percentuais de 69,6% e 20%, respectivamente.

É importante registrar a presença de outras categorias que não configuram necessidades prementes para os professores investigados. Em Álvares Machado, verificamos que 25% das respostas enfatizam que um curso de formação contínua não deve "Contemplar interesses somente do gestor/deve atender necessidade dos professores/ comunidade/ família". A categoria "Descompromisso/ desinteresse / falta de interesse/ responsabilidade" foi registrada por dezesseis respostas no total da pesquisa, sendo que quinze delas vindas de professores do município de Regente Feijó (10,9%). Destacamos ainda o fato de apenas 1,9% dos apontamentos dos professores indicarem que um curso de formação contínua não deveria contemplar palestras e vídeos muito longos e demorados.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores, as palestras, de modo geral, caracterizam-se como ações extensivas e pontuais de formação contínua, nas quais

> não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. (Brasil, 2002, p.46-7)

Sendo assim, os palestrantes tenderiam a abordar temas muito vagos, o que frequentemente acabaria por produzir um tipo de ação formativa distanciada do contexto real de trabalho do professor e, por essa razão, incapaz de atender a suas expectativas e necessidades de formação.

Consideramos pertinente, portanto, que no momento de planificação das ações formativas, os professores sejam questionados sobre quais seriam as modalidades de formação que mais correspondem a suas necessidades e expectativas, visto serem eles os sujeitos para os quais elas serão dirigidas.

Assuntos de interesse a serem trabalhados nos cursos de formação contínua

Os professores foram solicitados a indicar assuntos que poderiam ser trabalhados em cursos de formação contínua, a partir dos seguintes temas:

- papel da escola pública
- gestão escolar
- conteúdos específicos
- questões gerais que envolvem o trabalho didático
- trabalho docente: dificuldades e necessidades.

O tema no qual os professores demonstraram maior interesse foi "trabalho docente: dificuldades e necessidades", seguido por "questões gerais que envolvem o trabalho didático" e, em terceiro lugar, "conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona". "Papel da escola pública" e "gestão escolar" foram considerados em quarto e quinto lugares, respectivamente, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Temas de interesse para a formação contínua

1º lugar	Trabalho docente: dificuldades e necessidades
2º lugar	Questões gerais que envolvem o trabalho didático
3º lugar	Conteúdos específicos
4º lugar	Papel da escola pública
5º lugar	Gestão escolar

Embora tenhamos obtido uma quantidade enorme de dados nessa questão, com relação a cada uma das cinco temáticas, decidimos apresentar neste livro somente as quatro categorias com maiores percentuais em cada um dos temas, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Assuntos a serem trabalhados em cursos de formação contínua

Categorias	Freq.	%
1º Tema: "Trabalho docente: dificuldades e necessidades"		
Em branco	101	12,5
Avaliação	80	9,9
Gestão escolar	79	9,8
Inclusão	58	7,2
2º Tema: "Questões gerais que envolvem o trabalho didático"		
Inclusão/ Necessidades especiais	229	21,0
Questões relacionadas à família/ Comunidade/parceria	192	17,6
Indisciplina / comportamento/ Violência	176	16,1
Dificuldades de aprendizagem/ Avaliação/recuperação/reforço	174	15,9
3º Tema: "Conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona"		
Português/ Produção de texto/correção/ Leitura e escrita/ interpretação/ Linguagem oral e escrita/ gramática/ortografia/ Literatura infantil	150	17,0
Matemática	138	15,6
Em branco	85	9,6
Questões metodológicas (metodologias)/Jogos/ Interdisciplinaridade/Informática	78	8,8
4º Tema: "Papel da escola pública"		
Função da escola pública/Valorização da escola/mercado de trabalho/ escola enquanto assistência	131	18,9
Cidadania	86	12,4
Inclusão	85	12,3
Família/pais/Papel dos pais e família/Relação comunidade escola	81	11,7
5º Tema: "Gestão escolar"		
Participação / gestão participativa / Liderança, motivação/ Concepção empresarial de administração	159	25,1
Em branco	129	20,3
Papel da gestão escolar/ Avaliação institucional e desempenho/ética profissional/papel dos profissionais/ Papel/situação do diretor/administração/ Papel do gestor	124	19,6
Projeto político pedagógico	82	12,9

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Em relação ao tema "Trabalho docente: dificuldades e necessidades", o maior percentual (12,5%) indica o número de professores que se abstiveram de responder a questão, sendo Santo Anastácio o único município em que não houve registro de resposta em branco. Os dados coletados mostram certo equilíbrio, pois nenhuma das outras categorias se destacou de forma significativa. Verificamos que o assunto "Avaliação" (9,9%), apesar de ser a categoria mais apontada nos dados gerais, não foi mencionado por nenhum professor de Regente Feijó. Já a categoria "Gestão escolar" (9,8%) não foi citada nos municípios de Martinópolis, Iepê e Santo Anastácio. Embora não tenha sido mencionado pelos professores de Martinópolis e Santo Anastácio, o assunto "Inclusão" (7,2%) foi destaque nos municípios de Taciba e Álvares Machado, ambos com (20,7%) das respostas dos professores.

Analisando o tema "Questões gerais que envolvem o trabalho didático", verificamos novamente a presença do assunto "Inclusão/ Necessidades especiais", que obteve o maior percentual (21%), sendo mencionado pelos pesquisados em todos os municípios. O segundo maior apontamento refere-se a "Questões relacionadas à família/Comunidade/ parceria", com 17,6%. Verificou-se considerável equilíbrio, nas respostas dos professores, em relação às categorias "Indisciplina/Comportamento/Violência" (16,1%) e "Dificuldades de aprendizagem/ Avaliação/ Recuperação/ Reforço" (15,9%). Podemos perceber que a soma das categorias mais presentes refere-se a questões relacionadas ao aluno e não ao professor e à escola de modo geral.

No tema "Conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona", o maior número de apontamentos foi para o assunto "Português/Produção de texto/ Correção/ Leitura e escrita/ Interpretação/ Linguagem oral e escrita/ Gramática/ Ortografia/Literatura infantil", contemplado com um total de 17% das opiniões. O conteúdo "Matemática" também recebeu um percentual alto de respostas (15,6%), destacando-se o município de Marabá Paulista, com o maior índice nesta categoria (32,4%). Pode-se inferir, neste caso, que avaliações externas, como por exemplo, o Sistema de Avaliação do

Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (Saresp), influenciam os professores a destacar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, direcionando a incidência dessa necessidade dos docentes. O município de Iepê, entretanto, foge a essa regra, pois apresenta um percentual maior relativo às categorias "Ciências" (20,5%) e História (19,2%), com menção a "História/ Feudalismo/ Getulismo/ Imigração italiana/ Guerras Mundiais". Enfim, causa-nos surpresa o índice de respostas em branco (9,6%) a esta questão. A categoria "Questões metodológicas" também foi contemplada, porém, sem indicação do conteúdo específico a que se refere. A abrangência da resposta não permite um direcionamento específico e eficiente nas ações de formação contínua. Fica a pergunta: que conteúdo trabalhar dentro da Matemática (ou Ciências)? As respostas surgem na análise das questões relacionadas aos conteúdos mais difíceis e mais fáceis apontadas pelos professores.

Verificamos que o assunto considerado de maior relevância para ser trabalhado em cursos de formação contínua, relativo ao tema "Papel da escola pública", é descrito na categoria "Função da escola pública/Valorização da escola/mercado de trabalho/Escola enquanto assistência", compreendendo um total de 18,9% das respostas dos professores. Na sequência, com percentuais de 12,4% e 12,3% aparecem, respectivamente, as categorias "Cidadania" e, novamente, "Inclusão". No município de Santo Anastácio, mais da metade dos professores (51,2%) aponta a "Inclusão" em primeiro lugar. "Cidadania", por sua vez, é significativamente destacada pelos professores de Martinópolis (26,5%), Taciba (22,7%) e Álvares Machado (20,0%). Com um índice de 11,7%, surge a categoria "Família/pais/ Papel dos pais e família/Relação comunidade escola", cuja incidência sugere a necessidade de que os cursos de formação contínua trabalhem questões relacionadas à interação dos pais com a escola, discutindo o que é papel específico tanto da instituição escolar quanto da família, na sociedade contemporânea. No município de Rancharia, o "Papel da Escola Pública" foi considerado o assunto de maior relevância para ser abordado em cursos de formação contínua, compreendendo um total de 25,7% (38 professores). A catego-

ria "Ensino de qualidade/aprendizagem" aparece na quinta posição, com 9,7% das respostas dos 533 professores. Todavia, no município de Presidente Bernardes, a necessidade de refletir sobre o tema ensino de qualidade aparece em primeiro lugar, representando a preocupação de 17,1% dos docentes. Cabe destacar que, dos professores de Teodoro Sampaio, 16% apontaram a categoria "disciplinas específicas", e outros 16%, a "Função da escola pública" como temáticas primordiais a serem discutidas nos cursos de formação contínua. Diante disso, podemos questionar o papel que esses professores atribuem à escola pública, nos dias atuais, uma vez que a centralidade de ambas as temáticas em seus apontamentos relativos à questão poderia sugerir o atrelamento da função da escola à transmissão de conteúdos disciplinares, revelando, assim, uma visão conteudista da escola.

Analisando as respostas dos professores, parece não haver clareza entre os docentes quanto ao papel da escola, ou seja, se ela deve formar para a cidadania ou para o mercado de trabalho. Talvez, por essa razão, o assunto primordial a ser discutido em cursos de formação seja, de acordo com os apontamentos dos professores, a própria função da escola no contexto atual. É interessante destacar que emitiram respostas não só gerais como também específicas com relação a essa temática. Assim, enquanto alguns indicam a necessidade de discutir questões como a "relação família-escola", a "inclusão/universalização" do ensino, e "ensino de qualidade/aprendizagem", outros apontam uma perspectiva mais geral que envolve a discussão do próprio papel da escola pública hoje, face às constantes transformações, sem que se faça alguma especificação quanto a qual seria esse papel.

A partir da análise das categorias relacionadas ao tema "Gestão escolar", observamos que o assunto considerado de maior relevância é a "Participação/gestão participativa", presente em 25,1% das respostas. Especificamente com relação a alguns municípios, verificamos que, enquanto em Álvares Machado e Martinópolis, essa categoria é explicitada, respectivamente, em 50% e 43,3% das respostas dos professores, nos municípios de Marabá Paulista e Santo

Anastácio ela não foi citada. O número de professores que não respondeu ao questionário, nesse item, foi bastante significativo, tendo o percentual de respostas em branco atingido 20,3% no total, com destaque para Marabá Paulista, onde o índice foi de 60%. Na sequência, 19,6% dos apontamentos dos professores referem-se à categoria "Papel da gestão escolar/Avaliação institucional e desempenho/ética profissional/Papel dos profissionais/Papel/Situação do diretor/Administração/Papel do gestor". Em quarto lugar, com 12,9% aparece a categoria "Projeto Político Pedagógico" (PPP), a qual, nos municípios de Santo Anastácio, Iepê e Presidente Bernardes, apresenta uma incidência alta em relação aos demais, com percentuais de 48,4%, 38,2% e 23,4%, respectivamente.

A nosso ver, essa categoria revela alguns elementos importantes que mostram a preocupação e as incertezas em relação à necessidade de elaboração do PPP e, também, à garantia de participação de todos da comunidade escolar em sua elaboração, como indica a forte incidência da categoria "participação/gestão participativa...", descrita anteriormente.

A respeito do Projeto Político Pedagógico, Veiga & Fonseca (2001) afirma que sua elaboração está relacionada ao trabalho da escola como um todo e com a participação da sala de aula, considerando o contexto social e a preservação de uma visão da totalidade. Logo, sua construção busca a organização global da escola, envolvendo todos aqueles que dela participam.

Cabe destacar que, pela análise das respostas dos professores apresentadas nesse item é possível fazermos algumas inferências a respeito da concepção de "Gestão Escolar" que possuem, em função da forte presença de elementos relacionados à gestão democrática e participativa na escola.

É valido salientar ainda que, dentre as cinco temáticas apresentadas, a "Gestão Escolar" foi considerada pelos professores como o aspecto menos relevante a ser abordado nos processos formativos que visam à melhoria da prática profissional docente. Isso, todavia, a nosso ver, não deve ser interpretado, precipitada e superficialmente, como ausência de preocupação dos professores quanto a essa temática.

Constatamos que o assunto "Inclusão" foi mencionado em três temas diferentes. No primeiro, "Trabalho docente: dificuldades e necessidades", apareceu em quarto lugar, com 7,2% das respostas dos professores. No tema "Questões gerais que envolvem o trabalho didático", destacou-se em primeiro lugar, com o índice de 21% e, finalmente, no item "Papel da escola pública", correspondeu ao terceiro lugar, com 12,3%.

Acreditamos que essa incidência se deva à nova proposta segundo a qual a escola tem de acolher todos os alunos e se adaptar às necessidades deles, "aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações" (Carvalho, 2004, p.67).

No Brasil, cerca de 10% da população têm necessidades especiais. A partir da década de 1990, a questão da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino tem preocupado pais, educadores e gestores dos sistemas educacionais. Essa questão apresenta duas posições: a primeira, mais abrangente, entende a medida como parte de um movimento maior de inclusão social, que busca a universalização do acesso à educação e a qualidade do ensino. Ela propõe a inserção escolar de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular, ou seja, uma inclusão que "implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (Mantoan, 2003, p.24).

Uma segunda posição, de menor abrangência, defende a inclusão escolar como mero acesso de alunos portadores de deficiência nas classes comuns.

> Na verdade, o grande desafio está em assegurar as condições reais de inclusão e de efetiva aprendizagem a todos. No caso dos alunos com necessidades especiais há que se assegurar as condições imprescindíveis à viabilização do direito de todos à educação. Sousa e Prieto (2002:124) explicitam que esse "caráter *especial* refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de apren-

dizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicações e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério." A fala das autoras nos ajuda a pautar um conjunto de medidas que são claramente de responsabilidade do sistema escolar. (Pimenta, Fusari, Almeida, 2005, p.15)

A LDB, além de garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 4), traz ainda um capítulo sobre a educação especial, entendendo-a como modalidade de educação escolar.

> A educação especial, definida em capítulo específico da LDB, se constitui, ainda, uma perspectiva integradora e democratizante na nova concepção curricular. Assim, procura superar a abordagem das leis anteriores, que acentuavam o caráter de marginalização dessa modalidade de educação. Há, entretanto, uma polêmica sobre o fato de ser normatizada em um capítulo isolado, e não inserida nos tópicos que tratam da educação básica como um todo. (Pereira, Teixeira, 1998, p.101)

O conceito de necessidades especiais amplia o de deficiência, pois refere-se a todas as crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem ou têm prejudicada sua capacidade de aprender. Entre os professores dos anos iniciais da escolaridade, percebe-se que as atitudes em relação às crianças portadoras de necessidades especiais progrediram.[1] No entanto, o processo de inclusão no Bra-

1 A sociedade espartana matava bebês deficientes ou deformados. Pode-se reconhecer quatro estágios de desenvolvimento das atitudes da sociedade para com os deficientes. Na era pré-cristã, os deficientes eram maltratados ou negligenciados. No cristianismo, eram alvo de compadecimento e proteção. Entre os séculos XVII e XIX, os deficientes foram segregados em instituições para rece-

sil teve início antes que fosse tema da formação inicial e contínua, o que tem provocado muito desconforto entre os professores, que se sentem despreparados para lidar com as dificuldades educativas dos alunos portadores de necessidades especiais. Nossas políticas educacionais insistem em "apagar incêndios", visto que não adianta "admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir" (Mantoan, 2003, p.55). O processo de inclusão, mais do que oferecer educação para todos, parece que

> visa baratear o custo educacional das crianças com necessidades educativas especiais. Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, como também não se adequou a escola, nem mesmo fisicamente, para receber tais alunos. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003, p.265-6)

Fechar os olhos para as reais condições de nossas escolas e de nossos professores significa "querer atingir objetivos que, previamente, já se sabe serem muito difíceis de cumprir, a não ser pelo voluntarismo de abnegados professores" (idem, p.266).

Preparar o profissional para uma escola inclusiva exige repensar os cursos de formação inicial e contínua dos professores, o que não significa, porém, apenas acrescentar uma disciplina no currículo da licenciatura ou promover cursos de especialização e de extensão, os quais não favorecem a compreensão do conceito de escola inclusiva, geralmente representando mais uma medida que visa apenas ensinar técnicas para trabalhar com determinadas deficiências. Ensinar em uma "perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis" (Mantoan, 2003, p.81). Uma proposta interessante é a constituição

---

ber educação diferenciada e, em meados do século XX, deu-se a aceitação dos deficientes, buscando-se integrá-los na sociedade (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003).

de um Centro de Formação em Serviço, espaço criado na própria escola para discussões, reflexões e estudos, não apenas sobre como trabalhar com os alunos com deficiências, mas como construir de fato uma escola inclusiva que proporcionará a todos "condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente" (idem, p.53). O Centro de Formação contaria com o apoio das universidades nas discussões, mas o

> exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação. (idem, p.83)

Enfim, o atendimento competente aos alunos da escola pública pressupõe, entre outras medidas, que a escola e os cursos de formação de professores se adaptem às novas exigências. Superar esse desafio representa atingir o caminho da qualidade na educação pública.

Maiores necessidades dos professores em sua atuação docente

Por fim, foi solicitado que os professores apontassem suas maiores necessidades para melhorar a realização de seu trabalho, como mostra a Tabela 8.

Curiosamente, o maior percentual (16,7%) corresponde novamente às respostas em branco, o que nos leva a inferir que os professores apresentam dificuldades em reconhecer, de forma mais ampla, quais são suas maiores necessidades.

As respostas fornecidas pelos professores foram agrupadas em categorias dentre as quais "cursos/aperfeiçoamento/capacitação/formação em todos os conteúdos e áreas" recebeu o maior percen-

Tabela 8 – Maiores necessidades dos professores em sua atuação docente

Categorias		Freq.	%
Em branco		120	16,7
Nulo		14	1,9
Cursos/Aperfeiçoamento/capacitação/formação (todos os conteúdos e áreas)		118	16,4
Formato do curso	Valor/reconhecimento/ salário/remuneração do professor/ plano de carreira	86	12,0
	Recursos materiais/material pedagógico/espaço físico	54	7,5
	Preparação para lidar com indisciplina/ classes heterogêneas/classes numerosas	48	6,7
	Preparação para trabalhar com inclusão/ necessidades especiais	32	4,5
	Valorizar a prática/articular teoria e prática	31	4,3
	Relações interpessoais (prof./ coord./ aluno/diretor)/ Trabalho coletivo	27	3,8
	Orientação/apoio pedagógico	23	3,2
	Participação e apoio da família	18	2,5
	Mais tempo para a realização das tarefas	10	1,4
	Troca de experiências	6	0,8
	Critério de avaliação	3	0,4
	Cursos de Informática	2	0,3
Formato do curso (conteúdos específicos)	Metodologia/conteúdo de Ed. Física	21	2,9
	Metodologia/conteúdo de Artes	20	2,8
	Metodologia/conteúdo de Matemática	18	2,5
	Metodologia/conteúdo de Português/ Alfabetização	16	2,2
	Metodologia/conteúdo de Ed. Infantil (jogos e brincadeiras)	13	1,8
	Metodologia/conteúdo de História	7	1,0
	Metodologia/conteúdo de Geografia	7	1,0
	Metodologia/conteúdo de Ciências	7	1,0
	Preparação para trabalhar com dificuldades de aprendizagem	17	2,4
	Total	**718**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

tual de apontamentos (16,4%), corroborando o compromisso – ao menos potencial – dos professores em dar continuidade a seu processo de formação, como já afirmamos anteriormente.

As demais categorias referem-se ao formato do curso, tanto no que diz respeito a aspectos estruturais (47,4%) como à abordagem de conteúdos específicos (17,6%).

Relativo a aspectos estruturais, o maior índice de indicação dos professores se refere à categoria "Valor/reconhecimento/salário/remuneração do professor/plano de carreira", com 12%. Observa-se que a preocupação dos professores gira em torno do reconhecimento e do aperfeiçoamento profissional. Essa categoria, porém, não pode ser considerada como uma necessidade de formação contínua, e sim como definição de políticas públicas – o que, a nosso ver, não deixa de ser relevante se pensarmos na formação do professor a partir do conceito de desenvolvimento profissional, tal como se apresentou no referencial teórico desta pesquisa. Afinal constatamos que

> não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes "novas exigências" criadas para cumprimento pelos professores. (Guimarães, 2005, p.90)

6
Conteúdos considerados difíceis e fáceis de serem trabalhados na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental

Os dados apresentados a seguir referem-se a somente 287 professores que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, em nove dos municípios pesquisados, pois a rede municipal de Santo Anastácio constituía-se apenas com escolas de educação infantil. Solicitamos aos professores a indicação dos conteúdos disciplinares que consideravam *mais fáceis* e *mais difíceis* para trabalhar em sala de aula, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

Nosso objetivo, neste capítulo, consiste em descrever os dados empíricos coletados relativos a cada uma das disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais[1] (PCN). Inicialmente, a descrição ocorrerá de modo geral e, em seguida, destacaremos informações relevantes sobre cada município pesquisado.

É importante ressaltar que os percentuais apresentados nas tabelas correspondem ao número de respostas dadas pelos professo-

1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se aos anos iniciais do ensino fundamental das disciplinas Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

res e não ao número de sujeitos participantes da pesquisa, pois eles informaram mais do que um conteúdo para cada disciplina.

Conteúdos de Língua Portuguesa

Os professores envolvidos na pesquisa citaram como conteúdos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, os listados na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Língua Portuguesa

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**
Produção textual/Produção de texto/ análise/correção/revisão/avaliação/ estruturação/criação	139	44,8	48	15,7
Ortografia/correção ortográfica	28	9,0	7	2,3
Gramática/concordância verbal/ concordância nominal/verbos	23	7,4	22	7,2
Português	12	3,9	6	2,0
Leitura e escrita	12	3,9	44	14,4
Alfabetização	11	3,5	13	4,3
Oralidade/linguagem oral	0	0	12	3,9
Contar histórias/hora da história/ poesias/parlendas	0	0	12	3,9
Metodologia/jogos e brincadeiras/música/ ilustração de histórias	0	0	6	2,0
Não tem	0	0,0	1	0,3
Em branco	83	26,8	133	43,6
Nulo	2	0,6	1	0,3
Total	**310**	**100**	**305**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

É evidente o alto índice de professores do ensino fundamental que não responderam essa questão, com 26,8% para os conteúdos mais difíceis e 43,6% para os mais fáceis, revelando ser mais fácil aos professores expressar suas dificuldades. Vale ressaltar que o município de Marabá Paulista foi o único a não apresentar respostas em branco para essa questão.

O percentual de respostas em branco a respeito dos conteúdos de Língua Portuguesa é inferior em relação às disciplinas Geografia, História e Ciências (dados apresentados na sequência). Isso nos permite supor uma valorização dos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, seguindo a orientação do sistema de avaliação que, por meio de provas de desempenho, enfatiza, sobretudo, a Língua Portuguesa e a Matemática.

Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 2000) organizam os conteúdos dessa disciplina em três blocos. O primeiro, "Língua oral: usos e formas", corresponde a leitura, oralidade, elaboração de questões, entonação, expressão facial, situações de uso oral formal e sua preparação prévia, narração de fatos e histórias, descrição de personagens e cenários. O segundo bloco, "Língua escrita: usos e formas", compõe a prática de leitura (antecipação e inferências, manuseio de livros, atribuição de sentido) e a prática de produção de texto (conhecimentos de destinatários, finalidade do texto e gênero, sistema de escrita em português, planejamento do texto) e, por fim, o terceiro bloco, "Análise e reflexão sobre a língua", tem como objetivo principal melhorar a capacidade de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos e envolve, portanto, a revisão de texto, a alfabetização, a ortografia, a pontuação, os aspectos gramaticais, a relação oral e escrita, a coerência e a coesão.

Chama atenção o fato de 48,7% das respostas dos professores apontarem como mais difíceis de serem trabalhadas as categorias "Produção textual/produção de texto/ análise/ correção/ revisão/ avaliação/ estruturação/ criação" e "Leitura e escrita", correspondentes ao bloco "Língua escrita". Por sua vez, "Gramática/concordância verbal/concordância nominal/verbos" e "Ortografia/correção ortográfica", conteúdos constituintes do bloco "Análise e

reflexão sobre a língua", foram mencionados como difíceis em 16,4% das respostas. Entendemos que os conteúdos apresentados no bloco "Análise e reflexão sobre a língua" seriam indicados pelos professores como os mais difíceis, considerando sua complexidade e sua articulação com a língua oral e escrita. Entretanto, a categoria "Gramática/concordância verbal/concordância nominal/verbos" também surge como conteúdo mais fácil de ser trabalhado em 7,2% das respostas, assim como "Leitura e escrita", que foi mencionado em 14,4% das respostas dos professores.

As categorias "Oralidade/linguagem oral" e "Contar histórias/hora da história/poesia/parlendas", constituintes do bloco "Língua oral", foram mencionadas somente como conteúdos fáceis em 7,8% das respostas dos professores. "Metodologia" e "Alfabetização", embora tenham sido mencionadas pelos professores, não constituem conteúdos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula.

Compreendemos que o fato de quase metade das respostas dos professores (48,7%) apontarem dificuldades para trabalhar conteúdos pertencentes ao bloco "Língua escrita" pode revelar uma necessidade formativa dos professores no que se refere a conteúdos relacionados à produção textual.

Conteúdos de Matemática

Na disciplina Matemática, verificamos altos índices de respostas em branco, tanto no que diz respeito aos conteúdos mais difíceis (30,1%), quanto aos mais fáceis (46%), como se pode verificar na Tabela 10.

Os conteúdos apontados como mais difíceis pelos professores foram agrupados nas seguintes categorias: "Operações" (15,2%), "Resolução de problemas/interpretação" (13,4%) e "Números/fração/decimal/porcentagem/quantidades/ porcentagem/quantidades/sequência" (10,2%).

Tabela10 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Matemática

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**
Operações (adição/ subtração/ multiplicação/ divisão)	49	15,2	70	23,2
Resolução de problemas/ interpretação	43	13,4	8	2,6
Geometria/ áreas/ volumes/ noção de tempo /medidas/grandezas	35	10,9	8	2,7
Números/fração/decimal/valor decimal/ porcentagem/quantidade/sequência	33	10,2	26	8,6
Raciocínio lógico/ cálculo mental	25	7,8	3	1
Metodologia (concreto/jogos)	15	4,7	17	5,6
Matemática	8	2,5	7	2,3
Sistema de numeração/ valor posicional	7	2,2	13	4,3
Tratamento da informação	5	1,6	8	2,6
Em branco	97	30,1	139	46
Nulo	4	1,2	2	0,7
Não tem	1	0,3	1	0,3
Total	**322**	**100**	**302**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Chama atenção o fato de a categoria "Geometria/Medidas/ Grandezas" ter sido indicada como difícil em apenas 10,9% e como fácil, em 2,7% das respostas dos professores. Situação semelhante ocorre com "Tratamento da Informação", com um percentual de 1,6% como difícil e de 2,6% como fácil. Os municípios de Marabá Paulista e Iepê destacam-se neste quesito, pois, apresentaram 46,7% e 41,7% de respostas, respectivamente, apontando a categoria "Geometria/áreas/volumes/noção de tempo/ medidas/grandezas" como conteúdo difícil de ser trabalhado em sala de aula e, coerentemente, não a apresentaram como conteúdo fácil.

É possível inferir, a partir dessas indicações, que os professores priorizam em seu trabalho os conteúdos do bloco "Números e Operações" dos PCN (Brasil, 1997b), em detrimento de conteúdos dos blocos "Espaço e Forma, Grandezas e Medidas" e "Tratamento da Informação". Isso se justifica também pela formação que tiveram. Considerando que 50,5% dos professores têm mais de 11 anos de profissão, sua formação caracterizou-se por um processo de ensino que priorizava aspectos algébricos em detrimento de aspectos geométricos (Pires, Curi, Campos, 2000).

É interessante destacar o fato de 23,2% e 8,6% dos professores terem apontado as categorias "Operações" e "Números/fração/decimal/porcentagem/quantidades/ sequência" como conteúdos mais fáceis para se trabalhar, respectivamente. É possível que esses professores não trabalhem as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) na perspectiva da resolução de problemas, o que também não vivenciaram em seu processo de formação, ainda que apenas 2,6% tenham apontado a categoria "Resolução de problemas/interpretação" como conteúdo mais fácil para se trabalhar com os alunos.

Cabe destacar que resolução de problemas não é um conteúdo matemático, mas uma metodologia para o ensino de Matemática que vem sendo discutida ao longo dos últimos anos, o que também leva a inferir que os professores não têm clareza sobre a diferença entre conteúdo e metodologia no contexto do processo ensino e aprendizagem da disciplina. No município de Iepê, as respostas relacionadas à categoria "Operações (adição/ subtração/ multiplicação/ divisão)" demonstraram coerência, visto que nenhum professor apontou esse conteúdo como difícil de ser trabalhado e 42,9% expressaram ser fácil ensiná-los.

Conteúdos de História

Os professores participantes desta pesquisa citaram como conteúdos da disciplina de História, para as anos iniciais do ensino fundamental, os listados na Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – História

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	%	Freq.	%
Metodologia/criatividade/atividades lúdicas/relatos de fatos/relatórios	35	11,8	14	4,8
Tempo/linha do tempo/cronologia/ tempo histórico	28	9,5	0	0,0
Verdadeira história do Brasil/ história do Brasil	21	7,1	6	2,0
História	19	6,4	22	7,5
História geral/ história antiga/ a origem/ história contemporânea	16	5,4	11	3,8
Árvore genealógica/história pessoal	6	2,0	46	15,7
História local/ município	6	2,0	11	3,8
Política	5	1,7	1	0,3
Racismo	3	1,0	2	0,7
Atualidade/fatos atuais/história do momento	0	0	16	5,4
Em branco	147	49,7	159	54,3
Nulo	3	1,0	2	0,7
Não tem	7	2,4	3	1,0
Total	**296**	**100**	**293**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Na disciplina História, os percentuais de respostas em branco são altos tanto para a questão sobre os conteúdos mais difíceis (49,7%) como também para os mais fáceis (54,3%).

Se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática alguns conteúdos apontados como mais difíceis também foram mencionados como mais fáceis, isso não ocorreu com os conteúdos de História. Os considerados mais difíceis são: "Metodologia/atividades lúdicas/ relatos de fatos/ relatórios" (11,8%), "Cronologia/tempo histórico" (9,5%) e

"História do Brasil" (7,1%); e os mais fáceis: "Árvore genealógica/ história pessoal" (15,7%), "História" (7,5%) e "Atualidades" (5,4%).

É interessante destacar que os PCN organizam os conteúdos da disciplina de História em dois eixos. O primeiro, "História local do cotidiano", aborda assuntos relacionados a localidade, comunidade indígena e comunidade afro-brasileira. Os conteúdos que compõem o segundo eixo, "História das organizações populares", distribuem-se em quatro grupos: deslocamentos populacionais, organização e lutas de grupos sociais e étnicos, organizações políticas e administrativas urbanas e, finalmente, organização histórica e temporal (Brasil, 2001).

Analisando as respostas dos professores é possível afirmar que os conteúdos considerados mais difíceis se referem ao eixo "História das organizações populares", do bloco "Organização histórica e temporal", que compila os estudos sobre o Brasil colônia, Império e República, o calendário e medições de tempo (anos, décadas e séculos), linha do tempo e sínteses cronológicas (local, regional, nacional e mundial).

Quanto aos conteúdos mais fáceis apontados pelos professores, observa-se a presença do eixo "História local do cotidiano", com destaque para o tema família.

É preciso destacar nas respostas dos professores a ausência de muitos conteúdos propostos nos PCN de História, como por exemplo, as comunidades indígena e afro-brasileira, além da reflexão sobre problemas sociais, preconceito, discriminação, habitação, migrantes regionais e nacionais, semelhanças e diferenças entre grupos ambientalistas, feministas, idosos, indígenas, Movimento dos Sem Terra (MST), classes sociais e organização religiosa, dentre outros (Brasil, 2001).

Observa-se a presença da categoria "Metodologia/criatividade/ atividades lúdicas/relatos de fatos/relatórios" que, embora não seja especificamente um conteúdo, evidencia a necessidade formativa dos professores pesquisados quanto à metodologia para trabalhar conteúdos de História nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conteúdos de Geografia

Em relação à Geografia, verifica-se novamente que os percentuais de respostas em branco são altos tanto para a questão sobre os conteúdos mais difíceis (42%) quanto para os mais fáceis (61,9%), como observamos na Tabela 12.

Tabela 12 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Geografia

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	%	Freq.	%
Localização/dificuldade de localizar-se/ pontos cardeais/posição geográfica/ fuso horário/ universo/planeta	71	23,3	15	5,2
Mapas/cartografia/Atlas/plantas	52	17,0	2	0,6
Tempo/espaço/espaço geográfico	12	3,9	1	0,3
Metodologia/contextualização	12	3,9	14	4,8
Regiões/regionalização/geografia do município	7	2,3	32	11,0
Geografia	6	2,0	14	4,8
Geografia humana/desenvolvimento Global/globalização/papéis sociais existentes/relações coloniais/valores	6	2,0	6	2,1
Relevo/hidrografia	5	1,6	6	2,1
Análise de dados/imagens	3	1,0	8	2,7
Astronomia/sistema solar	0	0	7	2,4
Em branco	128	42,0	180	61,9
Nulo	2	0,7	5	1,7
Não tem	1	0,3	1	0,3
Total	**305**	**100**	**291**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Os conteúdos considerados mais difíceis foram: "Localização/ pontos cardeais/posição geográfica/fuso horário/universo/planeta", com 23,3%; "Mapas/cartografia/ Atlas/plantas", com 3,9%; "Tempo/espaço geográfico", com 3,9%; e "Metodologia/ contextualização", com 3,9%.

Com relação à indicação de "Relevo/hidrografia" como conteúdo difícil, cabe ressaltar que das cinco respostas que assim o classificaram, quatro concentram-se no município de Taciba e a outra, em Rancharia. Isso revela uma demanda específica de necessidades formativas sobre essa categoria apenas nesses dois municípios, visto que aparece com um percentual baixo nos dados gerais. A categoria "Análise de dados/imagens" foi apontada como conteúdo difícil por uma resposta de professor do município de Taciba e duas de Regente Feijó.

Os conteúdos considerados mais fáceis foram: "Regiões/regionalização/ geografia do município" (11%), "Localização/pontos cardeais/posição geográfica/fuso horário/universo/planeta" (5,2%) e "Metodologia/contextualização" (4,8%).

Notamos que alguns conteúdos ora são mencionados como difíceis ora como fáceis de serem trabalhados na sala de aula, com percentuais diferentes. Por exemplo, o conteúdo "Localização/ pontos cardeais/ posição geográfica/ fuso horário/ universo/ planeta" teve um alto percentual como conteúdo mais difícil (23,3%) e um baixo percentual como conteúdo mais fácil (5,2%).

Os conteúdos considerados pelos professores como mais difíceis estão presentes nos dois eixos propostos no PCN de Geografia (Brasil, 2001). O primeiro, "O estudo da paisagem local", envolve itens como: *Tudo é Natureza* (observação/comparação entre diferentes paisagens; a natureza e suas paisagens – matas, rios, praias, caatinga etc.; a relação entre as sociedades e a natureza); Conservando o Ambiente (relação do homem com a natureza [bairro, cidade, estado, país]; questão ambiental; proteção e preservação do meio ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde); *Transformando a Natureza* (diferentes paisagens: motivos, técnicas e consequências da transformação e uso da natureza; características do Bra-

sil/ mapas, atlas e globo; espaço geográfico); *O lugar é paisagem* (relação individual do aluno com o lugar em que vive: moradia, lazer, postos de saúdes etc.). O segundo eixo, "O estudo das paisagens urbanas e rurais, suas características e relações", refere-se aos itens: *Papel da Tecnologia na Construção de Paisagens Urbanas e Rurais* (comparação do rural e urbano: conforto/desconforto; benefício/ malefício; como os diferentes setores da sociedade usam a tecnologia. A energia que move o mundo urbano e o mundo rural); *Informação, Comunicação e Interação* (meios de comunicação, como rádio, televisão, internet etc.); *Distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural* (meios de transportes, viadutos, pontes, túneis, meios fluviais, terrestres etc., combustíveis, conhecimentos sobre distância, localização, direção e tempo; urbano e rural: modos de vida, comparações entre o modo de vida de cada espaço, caracterização da paisagem local e suas origens e organização).

Ainda que todos esses conteúdos estejam previstos no PCN de Geografia, as respostas dos professores ao caracterizarem os conteúdos como mais difíceis enfatizaram principalmente conhecimentos sobre mapas, atlas, globo e espaço geográfico presentes no eixo "Estudo da paisagem local", incluindo conhecimentos sobre distância, localização, direção e tempo, que compõem o eixo "Estudo das paisagens urbanas e rurais, suas características e relações".

É interessante ressaltar que a categoria "Mapas/cartografia/ Atlas/plantas" foi apontada como conteúdo difícil por quase todos os municípios, com exceção de Álvares Machado. O mesmo assunto foi considerado fácil de trabalhar na sala de aula por apenas um professor de Matinopólis e outro de Presidente Bernardes.

Os conteúdos mais fáceis mencionados pelos professores na área de Geografia estão presentes no conteúdo "características do Brasil" do eixo "Estudo da paisagem local", apresentado no PCN de Geografia (Brasil, 2001).

Novamente observamos, assim como na disciplina de História, uma categoria "Metodologia/contextualização", que se refere a "como ensinar" os conteúdos aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e não constitui propriamente um conteúdo da discipli-

na. O mesmo ocorre com a categoria "Análise de dados/imagens", que é apontada como conteúdo, mas nos parece ser uma metodologia. Evidenciando, desse modo, como necessidade formativa dos professores pesquisados uma reflexão sobre a diferença entre conteúdo e metodologia.

Conteúdos de Ciências

Para a disciplina Ciências, os percentuais de respostas em branco também são altos para ambas as questões, mais difíceis (52,6%), e mais fáceis (53%) de serem trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental, como mostra a Tabela 13.

Verificamos que o conteúdo apontado como mais difícil foi o incluído na categoria "Reprodução humana/aparelho reprodutor/sexualidade", com 11,7% das respostas. Vale destacar que ele não foi mencionado por nenhum professor como conteúdo fácil de ser ensinado na sala de aula, o que reforça a dificuldade expressa.

As categorias "Trabalho com experiências/metodologia/leitura e interpretação" (9,3%) e "Corpo humano/sistema digestivo/tecidos e órgãos" (8,9%) foram citadas como conteúdos difíceis na área de Ciências, mas também como fáceis, com percentuais menores, como notamos na Tabela 13.

A categoria "Células" foi caracterizada como conteúdo difícil apenas em duas respostas de professores do município de Rancharia. "Cadeia Alimentar" foi apontada como difícil unicamente por docentes de Teodoro Sampaio. É interessante observar que nesse município não houve registro desse conteúdo como fácil de ser trabalhado na sala de aula. O mesmo ocorreu com a categoria "Animais/seres vivos", que apareceu com um pequeno percentual como conteúdo difícil, mencionado apenas pelos professores de Regente Feijó, que não o apontaram como fácil. Isso evidencia que mesmo os conteúdos considerados difíceis por alguns e fáceis por outros nem sempre demonstram incoerência, mas sim as diferentes necessidades formativas que cada um dos municípios apresenta.

Tabela 13 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Ciências

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**
Reprodução humana/ aparelho reprodutor/ sexualidade/ orientação sexual	34	11,7	0	0
Trabalho com experiências/ conceitos por trás do empírico/ metodologia/ relacionar conteúdos com a realidade/ leitura e interpretação	27	9,3	20	6,7
Corpo humano/ funcionamento do corpo/ sistema digestivo/ tecidos e órgãos	26	8,9	15	5,1
Meio ambiente/ questões ambientais/ preservação do meio ambiente/ natureza/ clima/ camadas da terra/ microbacias/ educação ambiental	19	6,5	52	17,4
Sistema solar	13	4,5	4	1,3
Ciências	5	1,7	12	4,1
Cadeia alimentar	3	1,0	5	1,7
Animais/ seres vivos	2	0,7	23	7,7
Higiene	2	0,7	6	2,0
Células	2	0,7	0	0
Em branco	153	52,6	158	53
Nulo	3	1,0	2	0,7
Não tem	2	0,7	1	0,3
Total	**291**	**100**	**298**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Os conteúdos mencionados como mais fáceis foram: "Meio ambiente/ questões e preservação do meio ambiente/natureza/clima/ camadas da terra/microbacias/ educação ambiental" (17,4%); "Animais/ seres vivos" (7,7%); "Trabalho com experiências/ metodolo-

gia/leitura e interpretação" (6,7%) e "Corpo humano/sistema digestivo/tecidos e órgãos" (5,1%). A categoria "Sistema solar" foi apontada como conteúdo fácil por quatro professores, sendo um deles do município de Presidente Bernardes e três de Iepê.

Os PCN de Ciências Naturais (Brasil, 1997c) apresentam três blocos de conteúdos. O primeiro denomina-se "Ambiente" e envolve conteúdos relacionados aos ecossistemas (as unidades de vida do planeta; ambientes naturais; ambientes construídos: o ser humano e o meio; a destruição do meio ambiente: a poluição; estudo da natureza e do ambiente; as relações do homem com o meio físico e ambiental, natural e construído; seres vivos: alimentação, sustentação, locomoção e reprodução; reprodução de diferentes seres vivos; água; solo; cadeia alimentar. O segundo bloco, "Ser humano e saúde", destaca questões como o corpo e comportamento dos sexos e animais em diferentes fases da vida: nascimento, infância, juventude, idade adulta e velhice; preservação da saúde; atitudes e comportamentos (alimentação, higiene ambiental e corporal, aparelhos e sistemas: digestão e respiração; aparelho reprodutor masculino e feminino; sexualidade e as diferentes fases da vida). O terceiro bloco de conteúdo, "Recursos tecnológicos", inclui: recursos naturais e tecnologia (os recursos naturais, a energia e os materiais elaborados; a energia; as matérias-primas e os materiais elaborados); água, lixo, solo e saneamento básico; captação e armazenamento da água; destino das águas servidas; coleta e tratamento de lixo; solo e atividades humanas; poluição; diversidade dos equipamentos.

Considerando o agrupamento dos conteúdos em blocos, como propostos pelo PCN, observamos que os assuntos mais fáceis registrados pela pesquisa relacionam-se principalmente ao primeiro, isto é, "Ambiente". Com menor intensidade foram mencionados os conteúdos relativos ao tema "Ser humano e saúde", e nenhuma menção foi feita a qualquer categoria do bloco "Recursos tecnológicos".

Conteúdos de Educação Artística

Os professores participantes desta pesquisa citaram como conteúdos de Artes para os anos iniciais do ensino fundamental, os listados na Tabela 14, a seguir:

Tabela 14 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Educação Artística

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	%	Freq.	%
História da arte/obras de arte	42	13,9	0	0,0
Teatro/fantoches/teatro de fantoches	28	9,3	3	1,0
Arte	13	4,3	10	3,4
Artes com alunos especiais	13	4,3	0	0,0
Artes visuais/pintura/técnicas de pintura/pintar/desenho/ilustração/abstrato/pintores famosos/trabalhos manuais/artesanato	8	2,6	48	16,5
Metodologia/material/material diversificado	7	2,3	5	1,7
Música/cantigas	5	1,7	13	4,5
Dança	4	1,3	3	1,0
Apreciação/produção/reflexão/interpretação/análise de obras/criatividade	4	1,3	12	4,1
Existência de professor específico/outro professor	2	0,7	1	0,4
Em branco	173	57,3	193	66,3
Nulo	1	0,3	2	0,7
Não tem	2	0,7	1	0,4
Total	**302**	**100**	**291**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

O alto índice de respostas em branco permaneceu também na disciplina Educação Artística, com 57,3% para os conteúdos mais difíceis e 66,3% para os mais fáceis. Nos municípios de Taciba e Teodoro Sampaio, os professores destacaram a existência de professor especialista para atuar na área, o que poderia justificar um percentual tão alto (aproximadamente 60% e mais de 70%, respectivamente) de abstenções nas respostas dos professores dessas cidades.

Na análise dos dados, é possível verificar coerência entre os conteúdos mais fáceis e os mais difíceis. Foram apontadas como mais difíceis as categorias "História da arte/obras de arte" (13,9%), "Teatro/fantoches/teatro de fantoches" (9,3%) e "Dificuldade em trabalhar a arte com alunos com necessidades especiais" (4,3%). Essa última categoria não constitui um conteúdo, como foi solicitado na questão, no entanto, em nossa visão, representa uma preocupação do professor e, portanto, deve ser considerada como uma necessidade formativa. Nos conteúdos mais fáceis verificam-se as categorias: "Artes visuais/desenho/ artesanato/trabalhos manuais/pintura" (16,5%) e "Música/cantigas" (4,5%).

Entre os conteúdos citados pelos professores surpreendeu-nos o destaque para a categoria "Apreciação/produção/reflexão/interpretação/análise de obras/criatividade", visto que envolve os três objetivos centrais das Artes para os anos iniciais – apreciação, produção e reflexão – os quais exigem conhecimento da proposta dos PCN e principalmente de como desenvolvê-los nas quatro linguagens artísticas.

No município de Marabá Paulista, percebemos que 100% das respostas dos professores apontaram como conteúdos mais fáceis de trabalhar em sala de aula a categoria "Artes visuais/pintura/técnicas de pintura/ pintar/ desenho/ ilustração/ abstrato/pintores famosos/ trabalhos manuais/ artesanato".

Portanto, no ensino da disciplina de Educação Artística, é importante considerar conteúdos abordando as quatro linguagens mencionadas no PCN, a saber: artes visuais, dança, música e teatro (Brasil, 2002). Vale ressaltar que essas quatro linguagens marcam presença nas diversas categorias apresentadas na Tabela 14 acima.

Segundo os PCN de Artes (Brasil, 2002), o objetivo geral da disciplina é desenvolver atividades nas quais os alunos possam expressar-se e comunicar-se com a arte (produzir arte) utilizando a criatividade e a imaginação, com uma atitude de busca pessoal e ou coletiva por meio da interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados, buscando compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas (reflexão sobre a arte) e também apreciar as artes de modo geral. Ao abordar os conteúdos, os PCN os agrupam nas quatro linguagens citadas, mas, diferentemente das demais áreas, eles não são separados por ciclo, o que, em nossa opinião, dificulta ainda mais o trabalho dos professores.

Observamos que os conteúdos mais difíceis para os professores referem-se à linguagem de artes visuais e teatro, nas categorias "História da arte/obras de arte" e "Teatro/fantoches/teatro de fantoches". Em relação aos conteúdos mais fáceis, o destaque fica para a linguagem das artes visuais e da música. A dança foi mencionada como conteúdo mais difícil (1,3%) e mais fácil (1%), porém com percentual baixo como evidenciam os dados.

Acreditamos ser fundamental a discussão a respeito dos conteúdos para a formação dos professores, visto que identificamos nesta pesquisa categorias como "Artes com alunos especiais", "Metodologia/material/material diversificado" e a "Existência de professor específico/outro professor" que não são conteúdos e como tal foram apontados.

A categoria "Artes com alunos especiais", presente em treze respostas dos professores, concentrou-se como conteúdo difícil de ser trabalho em sala de aula nos municípios de Marabá Paulista, com onze respostas, e Rancharia, com duas.

Ressaltamos que a categoria "Metodologia/material/material diversificado" foi apontada como conteúdo difícil apenas pelos municípios de Martinópolis, Regente Feijó e Rancharia, e como fácil por Presidente Bernardes e Taciba. Outro dado interessante foi que os conteúdos citados como difíceis pelos professores de Álvares Machado concentraram-se nas categorias "Em branco" (7 respostas) e "História da arte/obras de arte" (5 respostas).

Nas respostas dos professores, observamos a ausência de muitos conteúdos apresentados pelos PCN de Artes. Na linguagem das artes visuais, por exemplo, encontram-se basicamente atividades de desenho, pintura, trabalhos manuais e, na linguagem da música, apenas as cantigas, fato que evidencia a ausência de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para atuar nessa área do conhecimento.

Conteúdos de Educação Física

Constatamos também na disciplina Educação Física o alto percentual de respostas em branco, tanto no conteúdo mais difícil (60%) quanto no conteúdo mais fácil (69,3%), como podemos observar na Tabela 15.

Observamos que sete dos nove municípios apresentam como maior índice na questão sobre o conteúdo mais difícil, as respostas em branco. São eles: Martinópolis (90,2%), Teodoro Sampaio (81%), Álvares Machado (75%), Rancharia (66%), Taciba (65%), Presidente Bernardes (58,7%) e Regente Feijó (35,4%). Apenas nos questionários aplicados em Iepê e Marabá Paulista as respostas em branco não constituíram o maior percentual das respostas dos professores. Em Marabá Paulista, a categoria "Metodologia" foi apontada como conteúdo mais difícil de ser trabalhado em sala de aula, com percentual de 83,3%. Já em Iepê, os "Conteúdos atitudinais" (57,1%) foram o destaque nessa questão.

O mesmo ocorreu com os conteúdos considerados mais fáceis. Dos nove municípios pesquisados, sete apresentam as respostas em branco como o maior percentual nessa questão. São eles: Teodoro Sampaio (95%), Martinópolis (90,3%), Taciba (84,2%), Rancharia (75,2%), Presidente Bernardes (70,2%), Regente Feijó (70,2%) e Álvares Machado (58,3%). Novamente, apenas nos municípios de Iepê e Marabá Paulista as respostas em branco não constituíram o maior percentual. A categoria "Jogos e brincadeiras" foi escolhida como a

mais fácil de ser trabalhada por todos os docentes em Marabá Paulista (100%) e por 28,6% dos professores de Iepê.

Tabela 15 – Conteúdos considerados "mais difíceis" e "mais fáceis" – Educação Física

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**
Metodologia (adequar faixa etária, alunos de inclusão, atividades diversificadas, materiais diversificados, conhecer as especificações para trabalhar com qualidade)	20	6,8	2	0,7
Jogos e brincadeiras (recreação)	20	6,8	50	16,8
Conteúdos atitudinais (discutir temas como: regras, disciplina, cooperação, atitude, relacionamento, solidariedade, competição)	19	6,4	7	2,3
Educação Física	16	5,4	6	2,0
Atividades rítmicas e expressivas (danças, brincadeiras de roda, cirandas, escravos de Jó, lateralidade, equilíbrio)	13	4,4	12	4,0
Ausência de preparo, por não ter conhecimento na área	11	3,7	2	0,7
Esporte (atletismo, futebol, futsal, basquete, vôlei, handebol, natação etc.) e ginásticas	7	2,4	11	3,7
Conhecimento sobre o corpo (limites, habilidades, higienização)	5	1,7	1	0,3
Ausência de material adequado	3	1,0	0	0,0
Leitura / interpretação	1	0,3	0	0,0
Em branco	177	60,0	207	69,4
Nulo	1	0,3	0	0,0
Não tem	2	0,7	0	0
Total	**295**	**100**	**298**	**100**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

Os conteúdos mais difíceis, na visão geral dos professores pesquisados, foram "Metodologia" (6,8%), "Jogos e brincadeiras" (6,8%) e "Conteúdos atitudinais" (6,4%), enquanto os mais fáceis concentraram-se nas categorias "Jogos e brincadeiras" (16,7%), "Atividades rítmicas e expressivas" (4%), "Esporte e ginásticas" (3,7%).

Notamos que a categoria "Jogos e brincadeiras" destacou-se, tanto como o conteúdo mais difícil, como o mais fácil, porém com um índice maior apontando para a facilidade em seu desenvolvimento em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os conteúdos mais difíceis concentram-se no bloco "Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas", que por meio de brincadeiras trabalha os movimentos, a noção de espaço e tempo, a coordenação motora, agilidade e força. Insere-se nesse bloco, entre outros, o trabalho com atletismo, esporte coletivo, esportes com bastões e raquete, judô, capoeira, caratê, aeróbica e musculação. Além disso, nele estão incluídas também informações históricas sobre as origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginástica, bem como a valorização e a apreciação dessas práticas. Os conteúdos apontados como mais fáceis estão presentes nos blocos "Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas" e "Atividades Rítmicas e Expressivas" que, segundo os PCN de Educação Física (Brasil, 1997a), englobam as manifestações da cultura que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, ou seja, danças e brincadeiras cantadas, urbanas, eruditas, coreografias e brincadeiras de roda.

Estabelecendo uma relação entre os conteúdos citados pelos professores e os que os PCN de Educação Física apresentam, observamos semelhança entre eles. No entanto, das dez categorias apontadas pelos professores, apenas cinco se referem direta ou indiretamente com aos conteúdos propostos pelos PCN, como as categorias "Jogos e brincadeiras", "Atividades rítmicas e expressivas", "Esporte e ginásticas", "Conhecimento sobre o corpo", e mesmo a categoria "Educação Física", que pode ser entendida de modo geral.

Ressaltamos que a categoria "Conteúdos atitudinais" não se relaciona diretamente com os blocos de conteúdo apresentados acima,

porém está presente na proposta dos PCN, que destaca o trabalho com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Retomamos a importância de discutir com os professores os conteúdos de cada disciplina trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que identificamos categorias como "Metodologia", "Ausência de preparo, por não ter conhecimento na área" e "Ausência de material adequado", que não se referem a conteúdos. No entanto, consideramos essas categorias aspectos relevantes sob o prisma das necessidades formativas dos professores pesquisados.

A categoria "Leitura/interpretação" teve apenas uma resposta como conteúdo mais difícil no município de Rancharia, fato que merece uma atenção de nossa parte ao realizarmos a devolutiva aos professores, visto que esse conteúdo não está diretamente relacionado aos assuntos específicos da Educação Física.

Aspectos relevantes em relação aos conteúdos

Ao analisarmos os conteúdos apontados pelos professores como mais difíceis e mais fáceis, é possível elencar alguns aspectos relevantes.

Em primeiro lugar, notamos nos dados gerais a presença de conteúdos apontados, ao mesmo tempo, como mais difíceis e como mais fáceis. Esse dado que inicialmente poderia ser interpretado como incoerência nas respostas dos professores não se confirma quando analisamos separadamente os percentuais dos municípios. Por exemplo, em Álvares Machado, a categoria "Produção textual", da disciplina Língua Portuguesa, comparece como conteúdo difícil em 40% das respostas dos professores e 0% como conteúdo mais fácil. Outro exemplo, no município de Iepê, na disciplina Matemática, a categoria "Operações" é apontada como conteúdo difícil em 0% das respostas dos professores e 42,9% como conteúdo fácil de ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, comprovam-se a coerência nas respostas dos docentes e as necessidades formativas diferentes para os professores nos municípios em que atuam.

O segundo aspecto observado diz respeito à categoria "Não tem", nas questões sobre os conteúdos mais difíceis e mais fáceis. Verificamos a presença significativa dessa resposta no município de Rancharia, em todas as disciplinas.

O alto percentual de respostas em branco nas questões relacionadas aos conteúdos mais difíceis e mais fáceis tornou-se o terceiro aspecto a ser citado. Em todas as disciplinas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos que o índice de abstenções nas respostas é maior em relação aos conteúdos considerados mais fáceis. Em algumas disciplinas, a quantidade de respostas em branco superou os 50%, como é o caso de Educação Física (69,3%), Educação Artística (66,3%), Geografia (61,9%), História (54,3%) e Ciências (53%). Notamos que apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática tiveram percentuais abaixo de 50%, o que pode evidenciar a grande preocupação dos professores com essas áreas e, talvez, certa desvalorização das demais.

Analisando os índices de abstenção na questão sobre os conteúdos mais difíceis e mais fáceis, constatamos que os municípios de Presidente Bernardes e Teodoro Sampaio marcam presença em todas as disciplinas, com altos percentuais de respostas em branco. Já Martinópolis destaca-se com índices altos de respostas em branco apenas nas disciplinas Educação Artística e Educação Física. Por outro lado, é interessante destacar que o município de Marabá Paulista apresentou o menor índice de respostas em branco em todas as disciplinas pesquisadas. Nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, não registramos nenhuma resposta em branco dos professores desse município.

Essa análise do grande número de respostas em branco, comparando os municípios entre si, é relevante porque nos permite averiguar posteriormente se houve peculiaridades na aplicação do questionário em cada um deles e se essas peculiaridades repercutiram de algum modo nos resultados acima descritos. É possível, por exemplo, identificar quais técnicas de aplicação dos questionários foram utilizadas, ou quais situações de aplicação influenciaram favoravelmente as respostas às questões.

O quarto aspecto relevante refere-se à presença da categoria que repete o nome das disciplinas nos conteúdos apontados como mais difíceis e mais fáceis. As três disciplinas apontadas como conteúdos mais difíceis foram História (19 respostas), Educação Física (16 respostas) e Educação Artística (13 respostas), e as três mencionadas como conteúdos mais fáceis foram História (22 respostas), Geografia (14 respostas) e Ciências (12 respostas).

A partir desses dados, podemos supor que, ou os professores não quiseram registrar suas dificuldades e facilidades específicas, ou não conseguiram pontuar os conteúdos específicos referentes às disciplinas que lecionam, optando assim por escrever na questão aberta o nome da disciplina. Se, por um lado, isso torna evidente a formação precária desses profissionais, por outro, tem uma repercussão bastante negativa em sua profissionalidade.

Um quinto aspecto relevante é a presença da categoria "Metodologia" em uma questão que focava os conteúdos trabalhados em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, o que nos levou a intuir que nem todos os professores distinguem os conceitos "conteúdos" e "metodologias". Daí ressaltarmos a necessidade de aprofundamento, em cada uma das disciplinas, dos conteúdos que devem ser trabalhados. Esse aprofundamento é decorrente da presença de categorias que não constituem conteúdos, como aponta a Tabela 16.

Acreditamos que, para atuar na docência, o professor precisa ter muitos saberes, como o da organização e da gestão da escola, e os pedagógicos, entre outros. Porém, para o docente, possuir conhecimentos da área específica de atuação é o primeiro e principal saber.

Conforme Silveira (1995), o professor comprometido com a classe trabalhadora e com a transformação social deve preocupar-se fundamentalmente em proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade nas diferentes áreas do saber, visto que o domínio crítico desses conhecimentos instrumentaliza a classe trabalhadora, dificultando sua manipulação pela classe dominante.

Tabela 16 – Categorias que não constituem conteúdos, mas foram apontadas pelos professores pesquisados

Disciplina	Categorias	Difícil		Fácil	
		Freq.	%	Freq.	%
Língua Portuguesa	Alfabetização (Martinópolis, Pres. Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Taciba, Teodoro Sampaio)	11	3,5	13	4,3
	Metodologia/jogos e brincadeiras/música/ilustração de histórias (Regente Feijó, Rancharia, Teodoro Sampaio)	0	0	6	2,0
Matemática	Resolução de problemas/ interpretação (Martinópolis, Pres. Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Taciba, Teodoro Sampaio, Álvares Machado)	43	13,4	8	2,6
	Raciocínio lógico/ cálculo mental (Martinópolis, Pres. Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Iepê, Taciba, Teodoro Sampaio)	25	7,8	3	1
	Metodologia (concreto/jogos) (Martinópolis, Pres. Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Teodoro Sampaio, Álvares Machado)	15	4,7	17	5,6
História	Metodologia/criatividade/ atividades lúdicas/relatos de fatos/relatórios (Martinópolis, Pres. Bernardes, Taciba, Regente Feijó, Marabá Paulista, Rancharia, Iepê)	35	11,8	14	4,8
	Atualidade/fatos atuais/ história do momento (Martinópolis, Pres. Bernardes, Álvares Machado, Rancharia)	0	0	16	5,4
Geografia	Mapas/cartografia/Atlas/ plantas (todos os municípios, exceto Álvares Machado)	52	17	2	0,6
	Metodologia/contextualização (Pres. Bernardes, Teodoro Sampaio, Regente Feijó, Rancharia, Taciba)	12	3,9	14	4,8

continuação

Disciplina	Categorias	Difícil		Fácil	
		Freq.	%	Freq.	%
Geografia	Análise de dados/imagens (Taciba, Regente Feijó, Martinópolis, Iepê)	3	1,0	8	2,7
Ciências	Trabalho com experiências/ conceitos por trás do empírico/ metodologia/ relacionar conteúdos com a realidade/ leitura e interpretação (Martinópolis, Pres. Bernardes, Taciba, Teodoro Sampaio, Regente Feijó, Rancharia)	27	9,3	20	6,7
Educação Artística	Artes com alunos especiais (Marabá Paulista, Rancharia)	13	4,3	0	0,0
	Metodologia/material/material diversificado (Martinópolis, Regente Feijó, Rancharia, Pres. Bernardes, Taciba)	7	2,3	5	1,7
	Existência de professor específico/outro professor (Taciba, Teodoro Sampaio, Rancharia)	2	0,7	1	0,4
Educação Física	Metodologia (adequar faixa etária, alunos de inclusão, atividades diversificadas, materiais diversificados, conhecer as especificações para trabalhar com qualidade) (Pres. Bernardes, Regente Feijó, Marabá Paulista, Rancharia, Teodoro Sampaio)	20	6,8	2	0,7
	Ausência de preparo, por não ter conhecimento na área (Pres. Bernardes, Taciba, Teodoro Sampaio, Regente Feijó, Rancharia)	11	3,7	2	0,7
	Ausência de material adequado (Teodoro Sampaio e Rancharia)	3	1,0	0	0,0

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2007)

> Assim, um professor comprometido com a transformação da sociedade não pode abrir mão de assegurar aos seus alunos o domínio dos conteúdos necessários à sua instrumentalização teórica e prática para a luta pela transformação da sociedade. Isso, obviamente, supõe que o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário. A formação acadêmica é importante e necessária, na medida em que proporciona ao professor os subsídios teóricos para sua prática docente. Daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas. (Silveira, 1995, p.28)

Dominar o conteúdo que lecionará parece ser simples quando pensamos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mas em relação ao professor dos anos iniciais, essa tarefa torna-se muito complexa. É possível formar um professor que domine todos os conteúdos previstos para as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física? Será que a formação inicial dos docentes pesquisados os habilitou a trabalhar com as sete disciplinas que ensinam?

Finalizamos este capítulo destacando o importante papel do professor dos anos iniciais da escolaridade, um profissional que é um ser humano e que atua formando seres humanos. Sua tarefa é complexa e exige uma formação qualificada, não apenas inicial, mas também contínua, que lhe garanta condições de enfrentar os inúmeros desafios com os quais se depara diariamente nas escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

Este é um trabalho científico, com uma intencionalidade bem clara. A pesquisa aqui descrita procura subsidiar ações de formação contínua que levem em consideração as necessidades formativas dos professores, expressas por eles mesmos.

Na busca por ouvir os professores, foi tomada uma decisão metodológica extremamente ousada: trabalhar com algumas questões fechadas e várias abertas. O grupo de pesquisadores estava ciente das dificuldades que essa opção acarretaria, tendo em vista o universo de 533 professores-sujeitos da pesquisa.

Enfrentar essas adversidades pareceu-nos necessário para sermos coerentes com nossos objetivos e pressupostos teóricos, que sustentam a ideia de que o professor é também produtor de conhecimento e senhor de sua prática, e que todo processo de formação contínua tem de ouvi-lo e levar em conta suas necessidades formativas, se pretende contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo. Ouvir os atores não é prática que já conta com experiência acumulada pela comunidade acadêmica na área da Educação.

Por isso os desafios metodológicos são imensos. Um deles foi o da explicação sobre a importância dos questionários. Eles foram aplicados pelos dirigentes municipais de educação, aos quais coube orientar os professores de suas redes sobre a relevância e a finalidade da

pesquisa e conscientizá-los da importância de responder da forma mais séria possível.

Pode-se notar, pelas diferenças do número de respostas em branco entre diferentes municípios e pela presença de algumas respostas iguais por parte de uma parcela significativa de professores, que, em alguns deles, os docentes foram mais bem informados da importância da pesquisa do que em outros.

Deve-se reiterar que essas dificuldades não são surpreendentes, tendo em vista não apenas o caráter inédito do que se buscou realizar nesta pesquisa, como também os obstáculos inerentes a investigações que buscam aclarar concepções de professores. Apenas como exemplo, em uma pesquisa reconhecidamente de alto nível, realizada pela Unesco sobre perfil e concepções de professores brasileiros (Unesco, 2004), os dados sobre atividades culturais como frequência a museus, concertos e exposições artísticas relatadas pelos próprios professores estão claramente acima da realidade.

O que provoca essas respostas, nas quais o professor procurava possivelmente mostrar uma imagem ideal ao invés da real, também pode, em algum momento, estar presente nesta pesquisa, especialmente tendo em vista que a cultura de nossas escolas pouco estimula os professores a discutirem abertamente eventuais problemas de sua prática.

Os dados evidenciaram um alto índice de respostas em branco nas questões relacionadas aos conteúdos mais difíceis e mais fáceis. Em todas as disciplinas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos que o índice de respostas em branco é maior nos conteúdos mais fáceis. Em algumas disciplinas, notamos que o índice de respostas em branco nos conteúdos mais fáceis superou os 50%, como é o caso de Educação Física (69,3%), Educação Artística (66,3%), Geografia (61,9%), História (54,3%) e Ciências (53%), enquanto Língua Portuguesa e Matemática tiveram percentuais abaixo de 50%, o que pode evidenciar a grande preocupação dos professores com essas áreas e, talvez, certa desvalorização das demais.

Sobre a evidência do alto índice de respostas em branco, podemos inferir, em conformidade com Rodrigues (2006), que as neces-

sidades nem sempre são conscientes. Quando conscientes, traduzem-se em solicitações precisas, o que não ocorre relativamente às necessidades inconscientes, uma vez que os indivíduos não as percebem ou sentem-nas de forma ainda muito difusa. A referência à existência de necessidades inconscientes assume, a nosso ver, grande relevância no âmbito da proposição de processos formativos perspectivados a partir da análise de necessidades.

As dificuldades, no entanto, não impediram que conseguíssemos avançar significativamente no conhecimento de pontos importantíssimos para a formulação de processos de formação contínua necessários aos professores. Naturalmente, novos avanços serão possíveis com aprofundamentos qualitativos, que já estamos realizando a partir dos dados obtidos, especificamente em dois dos municípios participantes da investigação.

Uma primeira ideia que fica clara com esta pesquisa é o enorme desafio que significa atualmente ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. Os professores – *et pour cause* – privilegiam Português e Matemática, mas também se preocupam com as outras áreas. Não há dúvidas de que os processos formativos, com base na fala dos professores, devem dar mais ênfase ao Português e à Matemática, mas também não podem desprezar as outras áreas.

Um segundo ponto que emerge do questionário é que os docentes, ao se posicionarem sobre o que acham mais fácil/mais difícil de ensinar em cada área, revelam o que efetivamente trabalham. Assim, por exemplo, é claro que o trabalho com Matemática se dá muito mais em torno de números e operações, secundarizando Geometria e Medidas e deixando de lado, na prática, o Tratamento da Informação. É preciso mostrar a importância de desenvolver esses conteúdos para uma formação adequada dos alunos.

Um terceiro ponto refere-se ao aprofundamento dos conteúdos necessários para cada área do conhecimento trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que constatamos, em várias disciplinas, a presença de categorias que não constituem conteúdos. Por

exemplo, na área de Artes verificamos categorias como "Artes com alunos especiais", "Metodologia/material/material diversificado" e a "Existência de professor específico/outro professor", que não são conteúdos. Na área de Educação Física, identificamos categorias como "Metodologia", "Ausência de preparo, por não ter conhecimento na área" e "Ausência de material adequado", que também não são conteúdos assim como na área de Língua Portuguesa, a categoria "metodologia/jogos e brincadeiras/música/ilustração de histórias". No entanto, compreendemos essas categorias como aspectos relevantes ao professor e que devem ser consideradas em futuras ações de formação contínua. Os dados que coletamos deixam claro que, mais que ações pontuais, é de um processo de formação permanente que o profissional da educação necessita para seu desenvolvimento.

A reivindicação dos professores por uma formação que fale de sua prática e que não se limite apenas a considerações teóricas gerais é o quarto ponto que se explicita com nossa observação. Alguns poderão ver nisto o anseio por "receitas de bolo" e a desvalorização da teoria, o que de fato não está de todo ausente. No entanto, o que a pesquisa deixa entrever mais fortemente é a ânsia que o docente tem de melhorar sua prática para melhor atender seus alunos, ainda que, muitas vezes, sem a clareza da necessária articulação teoria-prática.

O quinto ponto, que surpreende positivamente, é o baixo índice de respostas que remetem às dificuldades de trabalho com o aluno, às suas características ou de suas famílias, o que pode indicar – a depender de um aprofundamento – que a estratégia de "culpabilização da vítima" não é muito forte entre esses professores.

Finalmente, o sexto ponto que a pesquisa levantou é que, para criar processos formativos significativos, é necessário estabelecer parcerias fortes, tanto com os professores diretamente, quanto com os dirigentes municipais de educação. Foi possível notar a diferença entre municípios, no que diz respeito ao preenchimento de questionários, em função da maior ou menor clareza da relação estabelecida, a qual deverá ser ainda mais influente em ações de formação.

Cabe ressaltar que esta pesquisa e as ações de formação a ela associadas guardam plena coerência com o Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.

Como exemplos dessa coerência, podemos apontar a inciso XI do artigo 2º do Decreto, que estabelece "a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente"; ou o inciso I do artigo 5º que menciona a necessidade de contemplar o "diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas"; o inciso I do parágrafo 1° do artigo 10 que menciona "a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e redes de educação básica"; ou ainda o inciso V do artigo 11 que fala de "pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação de estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério".

Iniciamos esta pesquisa bem antes da promulgação do decreto acima citado, mas com as mesmas preocupações, princípios e compromisso. Sentimo-nos estimulados a colaborar cada vez mais com a qualificação da educação pública, uma vez que estamos em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.

Esta é uma investigação que, cabe repetir, busca criar conhecimento com finalidades muito claras, explícitas e motivadas por um desejo muito profundo de melhorar a qualidade de ensino em nossa região. Acreditamos, mesmo com todas as naturais dificuldades e alguns entraves, ter dado um passo significativo para que esse desejo se torne realidade.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação e sociedade,* Campinas, v.30, n.108, p.799-818, out. 2009.

ALARCAO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instância formadora dos professores*: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ASSUNÇÃO, M. M. *Magistério primário e cotidiano escolar.* Campinas: Autores Associados, 1996.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey.* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública.* Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Emenda Constitucional nº 14,* de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 2 212 da Constituição Federal e dá

nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

______. *Lei nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Lei no. 9424,* de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Fundef. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 5 de abril de 2010.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ciências naturais. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997c.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* História e Geografia/Secretaria de Educação Fundamental Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

______. *Parecer CES 133/2001*. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28, de 2 de outubro de 2001.* Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Arte. Brasília, DF: MEC/ SEF, 2002.

______. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. 2.ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

______. *Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 001, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 002, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf >. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Parecer CNE/CP 005/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Aprovado em 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. *Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2010.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 005/2006*. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 3 de maio de 2010.

______. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – Fundeb. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2008.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e sociedade,* Campinas, n.68, p.126-42, dez. 1999 (número especial).

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R, MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.139-52.

CARBONARI, F. J. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, A. M., OLIVEIRA, C., BUENO, M. S. S. (Orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino*: problemas e perspectivas. São Paulo: DP&A, 2004. p.211-23.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula*: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva*: com os pingos nos 'is'. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. et al. *Educação, um tesouro a descobrir:* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B. A. Concluintes de curso de Formação de Professores nível de 2º grau: Avaliação de Habilidades. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.20, p.39-79, mar. 1977.

______. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação de Professores).

______, BARRETO, E. S. de S. (Orgs.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E., ALMEIDA, M. I., LEITE, Y. U. F. *Formação de professores*: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livros, 2008.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. 2.ed. Campinas: Papirus, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: LDA, 1995. p.31-59.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).

LEITE, Y. U. F. *Formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. 1994. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

______, LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC. *Educação em revista*, Belo Horizonte, 2010. No prelo.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública*. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, V. M. *Curso de Pedagogia:* espaço de formação de professor como intelectual crítico-reflexivo? 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999 (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v.2).

MARTINS, A. M. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional. In: MARTINS, A. M., OLIVEIRA, C., BUENO, M. S. S. (Org.) *Descentralização do estado e municipalização do ensino*: problemas e perspectivas. São Paulo: DP&A, 2004. p.151-75.

MIZUKAMI, M. G. N et al. *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONLEVADE, J. Evolução Histórica da Educação no Brasil. In: ______. *Educação pública no Brasil:* contos e descontos. Cirlância, DF: Idéias Editora, 1997. p.13-50.

NOGUEIRA, B. S. *Formação contínua na escola*: a voz dos professores. 2006, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: ______. (Org.) *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, E. W., TEIXEIRA, Z. A. A educação Básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada:* diversos olhares se entrecruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.87-110.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Autonomia del docente y control democrático de la practica educativa. In: *Congresso Internacional de Didática,* 1995, Madrid: Edicones Morata, p.339-53, v.2.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola.* Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

______. GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

______, FUSARI, J., ALMEIDA, M. I. *Cadernos de formação:* Projeto Professor de 1ª a 4ª série – Alfabetização. São Paulo: Apeoesp, 2005.

PIRES, C. M. C., CURI, E., CAMPOS, T. M. M. (Orgs.). *Espaço e forma:* a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Proem, 2000.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. *Análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, M. A. P. *Análise de práticas e de necessidades de formação.* Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006 (Coleção Ciências da Educação, v.50).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de Educação,* v.14, n.40, p.143-55, jan./abr. 2009.

______. *A pedagogia no Brasil:* história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. *The reflective practioner*. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

SILVA, M. O. E. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:* um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. *Nuances.* Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.21-30, set. 1995.

SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas.* 3.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

STENHOUSE, L. *Authority, education and emancipation*. Londres: Heinemann, 1983.

TANURI, L. M. História da Formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, mai/ago. 2000 (número especial).

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P. A., FONSECA, M. *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Papirus. 2001.

VIEIRA, S. L., FARIAS, I. M. S. de. *Política educacional no Brasil.* Introdução Histórica. Brasília: Líber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, n.220, p.44- 9, 1992.